Waltraud Schäuble

AFFEKTIVE LERNZIELE IN DER SCHULE

Überprüfung der Wirkung eines gruppendynamischen Laboratoriums auf den Lehrer

1975

1976

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547202_0003

Psychologie

AFFEKTIVE LERNZIELE IN DER SCHULE

Überprüfung der Wirkung eines gruppendynamischen Laboratoriums auf den Lehrer

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t
der
Westfälischen Wilhelms-Universität zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Waltraud Schäuble
aus Oldenburg

1975

Tag der mündlichen Prüfung: 6. Februar 1975
Dakan: Prof. Dr. phil. Ludwig Budde
Referent: Prof. Dr. phil. Manfred Sader
Korreferent: Privatdozentin Dr. Amélie Schmidt-Mummendey

Bei diesem Forschungsprojekt, das sich fast über drei Jahre hinzog, war ich häufig auf die Mithilfe und Unterstützung anderer angewiesen: so bei den Unterrichtsaufnahmen vor und nach dem Training, bei der Durchführung des Trainings selber, bei der Auswertung der Tonbänder und nicht zuletzt in den Situationen, in denen mein Durchhaltevermögen arg strapaziert wurde und ich deshalb emotionale Unterstützung besonders benötigte.
All denen, die mir bei dieser Arbeit auf die eine oder andere Weise geholfen haben, möchte ich an dieser Stelle danken.

Herrn Prof. Sader danke ich für seine großzügige Betreuung und sein Engagement während der ganzen Zeit. Auch wenn wir seltener über die Arbeit selbst sprechen konnten, so bekam ich doch wertvolle Hinweise durch unsere vielen Diskussionen im gemeinsamen Arbeitsschwerpunkt der Gruppendynamik.

Den Trainern des Laboratoriums danke ich für ihre Bereitschaft, unseren Wünschen bei der Trainingskonzeption entgegenzukommen, und den teilnehmenden Lehrern für ihre geduldige und freundliche Unterstützung bei den Unterrichtsaufnahmen.

Almut Gladow möchte ich für ihre verläßliche und unermüdliche Hilfe beim Erheben und Auswerten der Daten danken.

Die Programme für die Verrechnung der Daten erstellte Bernhard Sieland. Hierfür, aber auch für die zahllosen Gespräche besonders bei der Festlegung der Fragestellung, danke ich ihm sehr herzlich.

Johannes Rehorst und Helga Holtmann danke ich für ihre kritischen Hinweise bei der Erstellung des Textes; Johannes ganz besonders für seinen großen Einsatz in der letzten Phase der Fertigstellung - beim Schreiben des Manuskriptes, Helga auch für ihre Entlastung in unserem gemeinsamen Haushalt.

Ganz besonders dankbar bin ich Wolfgang Rechtien. Neben den vielen fachlichen Anregungen und gemeinsamen Diskussionen gab er mir praktische Ratschläge und Hilfen, die für ihn oft mit persönlichen Einschränkungen und Verzicht verbunden waren. Seine große Unterstützung hat ganz entscheidend zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen.

Inhaltsverzeichnis

E I N L E I T U N G 9

1. Die Ziele der Arbeit 9
2. Advance Organizer 14

A T H E O R E T I S C H E R K O N T E X T 17

1. ZUR BESTIMMUNG VON LEHRINHALTEN IN GEGENWÄRTIGEN DIDAKTISCHEN MODELLEN 17

1.1. Didaktische Modelle: Darstellung 17
1.2. Didaktische Modelle: Ziele 19
1.3. Der Ansatz von ROBINSOHN 22
1.4. Zusammenfassung 29

2. AFFEKTIVE LERNZIELE 31

2.1. Begriffsklärung: Affekt, Gefühl, Emotion 31
2.2. Affektive Lernziele und Persönlichkeitsmerkmale 38
2.3. Affektive Lernziele in der Schule 41
2.4. Zusammenfassung und Konsequenzen 49

3. THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR VERMITTLUNG AFFEKTIVER LERNZIELE IN DER SCHULE 52

3.1. Begriffsklärung 54
3.2. Lernen durch Nachahmung (Imitationslernen) 55
3.2.1. Affektive Feed-back-Theorien 55
3.2.2. Soziale Lerntheorie 58
3.3. Modelleigenschaften im Prozeß des sozialen Lernens 61
3.4. Der Lehrer als Modell 65

4. LERNMETHODEN ZUR OPTIMIERUNG DES MODELLS IM AFFEKTIVEN BEREICH 69

4.1. Lernmethode: Training nach einem Kategoriensystem 7o
4.2. Lernmethode: Microteaching 8o
4.3. Lernmethode: Gruppendynamisches Laboratorium 84
4.4. Zusammenfassung 93

B E M P I R I S C H E U N T E R S U C H U N G 98

5. DAS PROBLEM DER ERFOLGSMESSUNG 1oo

5.1. Forschungsstrategische Überlegungen 1oo
5.2. Zur Wahl des Beobachtungsinstrumentes 1o5
5.2.1. Anforderungen an ein Instrument 1o5
5.2.2. Das FLANDERS-Kategoriensystem und seine Modifizierung 1o8
5.2.3. Zusammenfassung: Ein Kategoriensystem zur Erfassung affektiver Interaktionsanteile des Lehrers 124
5.3. Statistische Parameter des Instrumentes 127
5.3.1. Theoretische Vorüberlegungen und Untersuchungen zur Reliabilität 127
5.3.1.1. Zur Wahl der Beobachtungseinheiten 129
5.3.1.2. Beschreibung der Reliabilitätsstichprobe 13o
5.3.1.3. Die Reliabilitätswerte der Kategorien 13o
5.4. Überlegungen zur Validität 133
5.5. Folgerungen für die Durchführung 134

6. ZUR UNTERSUCHUNGSPHASE I: UNTERRICHTSANALYSE VOR DEM TRAINING 139

6.1. Wahl der Teilnehmerstichprobe 139
6.2. Durchführung und aufgetretene Schwierigkeiten 141
6.3. Darstellung der Ergebnisse 146
6.3.1. Mittelwerte in den Kategorien 146
6.3.2. Unterrichtsbeschreibung 15o
6.3.3. Analyse der Lehreräußerungen in den affektiven Kategorien 152
6.4. Zusammenfassung und Diskussion 153

7. BESCHREIBUNG DES TRAININGS 157

7.1. Grundsätzliche Überlegungen zum Trainingskonzept 157
7.2. Vorschläge für das Trainerverhalten 16o
7.3. Zum Trainingsverlauf 164
7.3.1. Kurzprotokoll zu den Trainingsgruppen 165
7.3.2. Zur Realisierung des Trainerkonzeptes 167
7.3.3. Darstellung einiger Ergebnisse der Prozeßanalyse 168
7.4. Zusammenfassende Diskussion 17o

8. ZUR UNTERSUCHUNGSPHASE II UND III: UNTERRICHTSANALYSEN NACH DEM TRAINING

8.1. Zur Durchführung von Untersuchungsphase II 174
8.2. Zur Durchführung von Untersuchungsphase III 176
8.3. Darstellung der Ergebnisse 177
8.3.1. Mittelwerte in den Kategorien 18o
8.3.2. Mittelwertsdifferenzen 18o
8.3.3. Korrelationen zwischen den Kategorien 186
8.4. Zusammenfassende Diskussion 189

9. SCHLUSS

9.1. Zusammenfassende Darstellung 196
9.2. Kritische Anmerkungen 199
9.3. Nicht-quantitative Ergebnisse 2o1
9.4. Abschließende Bemerkungen 2o2

LITERATURVERZEICHNIS 2o7

ANHANG 218

E I N L E I T U N G

1. Gegenstand und Ziele der Arbeit

Sozialisation und Erziehung haben zum Ziel, die Menschen einer Gesellschaft - besonders die jüngeren und jüngsten - so in ihrem Entwicklungsprozeß zu beeinflussen und zu unterstützen, daß sie zu tauglichen Mitgliedern der Gesellschaft werden. Tauglich sein heißt hier einerseits, die Leistungsanforderungen erfüllen zu können, die jedem Mitglied der Gesellschaft gestellt werden, heißt andererseits aber auch, befriedigende zwischenmenschliche Beziehungen erleben zu können - und in diesem Sinne 'Mit-glied' der Gesellschaft werden - und weiter als Mitglied der Gesellschaft der eigenen Person und ihren Bedürfnissen gerecht werden können.

Dieser Prozeß der Personwerdung, der das Individuum für seine Rolle als Mitglied der Gesellschaft tauglich macht, beginnt im Elternhaus, in der Primärgruppe der Familie, und setzt sich in der Schule fort. Während seiner Entwicklung im Elternhaus erwirbt das Kind neben seinen ersten kognitiven Fähigkeiten ganz selbstverständlich und quasi als Teil seines Lebens die Fähigkeiten, mit anderen Menschen umzugehen, sie zu verstehen und sich ihnen verständlich zu machen. Es lernt das Spannungsfeld kennen, das zwischen dem Sein-für-mich und dem Sein-mit-anderen besteht und es lernt sozial akzeptierte Weisen, sich in diesem Spannungsfeld zu verhalten. Obwohl bereits in der Familie eine Tendenz besteht, mit wachsendem Alter des Kindes den Bereich der Leistung mehr und mehr zu betonen, so ist doch das soziale Lernen hier im großen und ganzen auf die Entwicklung der Ge-

samtperson gerichtet.

Der Inhalt dieser Entwicklung, die Definition dessen, wie eine Person auszusehen hat, wird nicht in einem isolierten sozialen Feld 'Familie' festgelegt, sondern entsteht durch den Einfluß der gesellschaftlichen Normen, freilich gebrochen durch die Bedingungen der konkreten Familiengruppe.

Ist das Elternhaus Sozialisationsagent der Gesellschaft deshalb, weil die Eltern als Mitglieder der Gesellschaft deren Normen und Werte internalisiert haben und sie unbewußt oder bewußt ihren Kindern gegenüber vertreten, so läßt sich die Schule als der 'offizielle' Vertreter der Gesellschaft, der in ihrem Sinne auf die Entwicklung des Kindes Einfluß nimmt, bezeichnen. Sie vertritt die Interessen der Gesellschaft und setzt ihre Definition dessen, was an einer Person wichtig ist, durch. Ohne eine tiefgehende Analyse der gesellschaftlichen Interessen läßt sich bereits an den Lehrinhalten der Schulen feststellen, daß in dieser Definition das eindeutige Gewicht auf der Entwicklung im Leistungsbereich, dem Erwerb von Wissen und kognitiven Fertigkeiten, liegt. Diese inhaltliche Bestimmung entspricht durchaus den Anforderungen, die die Gesellschaft an ihre Mitglieder stellt: es sind die Forderungen nach Rationalität und Funktionalität. In dem Vertrauen auf die grundsätzliche Kalkulierbarkeit und Berechenbarkeit des Alltagslebens "liegt das spezifische Interesse des rationalen kapitalistischen Betriebes an rationalen Ordnungen, deren praktisches Funktionieren er in seinen Chancen ebenso berechnen kann wie das einer Maschine". (1) Dieser Rationalität, die für WEBER das Spezifische an der Lage des zivilisierten Menschen ist, stehen die nicht-rationalen, eher emotionalen Erziehungs-

---

1) M. WEBER 1932. S 144.

ziele im zwischenmenschlichen Bereich und der eigentlichen Persönlichkeitsentwicklung eher nach, wenn nicht entgegen.

Diese Vernachlässigung der emotionalen Entwicklung in der schulischen Erziehung mag solange tragbar sein, wie genügend Raum für diesen Lernbereich außerhalb der Schule bleibt. Die gesellschaftlichen Bedürfnisse nach Rationalität und Funktionalität der Person beschränken sich jedoch längst nicht mehr auf ihre Ausbildungs- und Produktionsstätten, sondern dringen in den privaten Bereich auch der Familie vor, auch wenn diese nicht so intentional und zielgerichtet wirkt wie die Schule. Spätestens mit diesem Verlust der Kompensationsmöglichkeit wirkt sich diese Vernachlässigung nachteilig aus. Auch die Entwicklung neuer Therapiemethoden in den letzten Jahrzehnten verweisen auf die große Bedeutung des emotionalen Bereiches. Die Ansatzpunkte wichtiger therapeutischer Verfahren liegen im emotionalen Bereich.(1)

Andererseits läßt sich in der psychologischen Forschung eine Vernachlässigung des Gefühlsbereiches feststellen. Aussagen theoretischer Art über diese sind in der Substanz eher beiläufig und werden in Lehrbüchern meist nur unter anderen Gesichtspunkten, z.B. der Motivation behandelt;experimentelle Untersuchungen arbeiten mit so engen operationalen Definitionen, daß ein weiter Bereich von vorneherein ausgeklammert ist. Dies wirkt sich auch in praktischen Aussagen, beispielsweise der Pädagogischen Psychologie , aus. Die Bedeutung des affektiven Lernens ist bestenfalls eine theoretische Einsicht , unter Lehrern ist sie weitgehend unbekannt.Und spielen einmal Affekte für das Unterrichtsverhalten eine Rolle, dann in nicht-emanzipatorischer Weise als Forderung nach

---

1) vgl. ROGERS 1951; PEARLS 1974

Ruhe, Beherrschung und Verdrängung.
"Es ist leicht nachzuweisen, daß in den Institutionen Schule und Universität einseitig kognitiv-sachbezogene Lernziele betont werden und daß man außerdem bemüht ist, derartige Lernziele wie z.B. Denkvermögen ohne Berücksichtigung der Gesamtpersönlichkeit der Lernenden zu erreichen, so als ob in ihnen Triebe, Bedürfnisse, Emotionen fehlen - konkret: Gefühle der Angst und Freude, der Zu- und Abneigung, der Lust und Unlust, der Einsamkeit und Solidarität - oder allenfalls als mehr oder weniger lästige Anhängsel der Psyche vorhanden sind".(1)
Die Vernachlässigung der emotionalen Vorgänge im Unterricht ist dazu geeignet, zwischen kognitiven und emotionalen Lernprozessen einen Gegensatz zu schaffen. Nimmt dieser dann die Form eines Konfliktes an, wird er zugunsten der rational-kognitiven Lerninhalte gelöst.

Die vorliegende Arbeit versucht dieser Bedeutung des Gefühlsbereichs gerecht zu werden und zwar unter den spezifischen Gesichtspunkten der schulischen Erziehung und der dazu notwendigen Vorbereitung der Erzieher. Ziel der Untersuchung ist es, eine psychologisch fundierte theoretische Begründung für affektive Lernziele in der Schule anzubieten und eine Methode zur schulischen Umsetzung dieser Ziele vorzuschlagen und zu diskutieren, die Methode des gruppendynamischen Trainings für Lehrer.

Die Notwendigkeit, beim Lehrer anzusetzen, ergibt sich daraus, daß diese weder von ihrer Sozialisation noch von ihrer Ausbildung in die Lage versetzt werden, das für die Entwicklung des emotionalen Bereichs der Schüler notwendige Verhalten zu zeigen, Rationalität und Funktiona-

---

1) PRIOR 1970. S 27-28.

lität waren schließlich auch die Bedingungen, unter denen sie aufgewachsen sind.
Affektive Lernziele stellen einen großen Anspruch an die Person des Lehrers. Damit er diesem Anspruch gerecht werden kann, müssen spezielle Aus- und Weiterbildungsmethoden zur Verfügung gestellt werden. Das gruppendynamische Training scheint dazu eine Möglichkeit zu bieten. Es wurde daher aus verschiedenen anderen Möglichkeiten, auf Lehrerverhalten einzuwirken, ausgewählt und exemplarisch durchgeführt. Wichtig scheint mir dabei der Versuch, die heute schon oft durchgeführten Lehrertrainings einmal genauer zu untersuchen und ihren Stellenwert für die aktuelle Schulsituation durch eine empirische Überprüfung des Trainingserfolges festzustellen.

Insgesamt verfolgt diese Arbeit mehrere Ziele:

1. Gegenwärtige didaktische Modelle sollen untersucht werden bezüglich ihrer Aussagen zu affektiven Lernzielen.
2. Die Bedeutung dieser affektiven Lernziele soll psychologisch begründet und besonders ihr Stellenwert für die Persönlichkeitsentwicklung diskutiert werden.
3. Es soll eine Unterrichtsanalyse bezüglich affektiver Lernziele im Unterricht durchgeführt werden.
4. Als viertes Ziel möchte ich dazu ein Instrument entwickeln und vorstellen, das die für den affektiven Bereich wichtigen Interaktionen des Lehrers in der Schulklasse erfaßt.
5. Als letztes Ziel soll die Frage untersucht werden, wie weit ein gruppendynamisches Training zu Veränderungen in der Schulklasse führen kann.

2. Advance Organizer

1. Im ersten Kapitel geht es um die Frage, wie weit affektive Lernziele bisher in die didaktische Diskussion miteinbezogen worden sind. Die Grundpositionen gegenwärtiger Didaktik werden anhand dreier Modelle geklärt: das bildungstheoretische Modell, das informationstheoretische Modell und das lerntheoretische Modell werden dargestellt und daraufhin befragt, welche Aussagen inhaltlicher und formaler Art sie zu den Lernzielen der Schule machen, insbesondere dabei zu den die affektive Entwicklung entsprechenden Zielen.
Aus seiner Kritik an der gegenwärtigen Didaktik entwickelt ROBINSOHN einen Plan zur Revision des Curriculums, der als wichtigste Forderung die nach einer inhaltlichen Bestimmung der Lehrinhalte enthält. Die vorgeschlagenen Schritte zur Entwicklung solcher Inhalte realisiert ZIMMER exemplarisch, und kommt zu zwei Lernzielen, die sich auf den affektiven Bereich beziehen.

2. Nach einer Klärung der Begriffe Affekt, Gefühl und Emotion geht es im 2. Kapitel um eine psychologische Diskussion über die Inhalte affektiver Lernziele und ihre Bedeutung innerhalb der Persönlichkeit. Bei der Konkretisierung für das Lernfeld Schule werden gesellschaftliche Faktoren, die die Umsetzbarkeit im Unterricht behindern, aufgezeigt.

3. Zur Erfassung der Prozesse, die bei der affektiven Entwicklung ablaufen, bietet sich die Theorie des sozialen Lernens (Imitationslernen) an, die im Kapitel 3 dargestellt wird. Hier wird die Bedeutung des Lehrers deutlich, die er dadurch gewinnt, daß er ein Modell für Verhalten im affektiven Bereich und damit für das Umgehen mit Gefühlen darstellt. Deutlich wird aber auch, daß er selbst - um diese Rolle angemessen ausfüllen zu können - eine angemessene Einstellung zu seinen eigenen

Gefühlen und zu denen seiner Schüler sowie geeignete Formen des Umgangs mit den affektiven Anteilen der Interaktion entwickeln muß.

4. Im folgenden Kapitel (4) werden daher verschiedene Methoden: Training nach dem Kategoriensystem von FLANDERS, Microteaching und gruppendynamisches Laboratorium daraufhin untersucht, ob sie für eine Verbesserung dieser Fähigkeiten - und damit für die Optimierung des Lehrers als Modell für affektives Lernen in der Schulklasse - geeignet erscheinen. Insbesondere werden die verschiedenen Vor- und Nachteile gegeneinander abgewogen, die dann zur Entscheidung für ein gruppendynamisches Laboratorium führen.

5. Die Durchführung und die Untersuchung der Wirkung eines solchen Laboratoriums sind Gegenstand des empirischen Teils. Diese Erfolgskontrolle soll auf der Verhaltensebene erfolgen, d.h. es werden Veränderungen im Verhalten von Lehrern im Unterricht geprüft. Als Instrument zu dieser Kontrolle wird - aufbauend auf dem FLANDERS-System - ein Kategoriensystem zur Erfassung affektiver Interaktionsanteile des Lehrers entwickelt (Kap. 5).

6. Dieses Instrument wird in drei Untersuchungsphasen angewandt. In der ersten Phase - der Unterrichtsbeobachtung vor dem Training - wird eine deskriptive Unterrichtsanalyse erstellt. Die Ergebnisse werden diskutiert in Hinblick auf allgemeine Fragestellungen und spezifischer für die nachfolgenden Untersuchungen. Diese Daten dienen als Vergleichsbasis, aufgrund derer eine evtl. Veränderung festgestellt werden kann.

7. Nach dieser ersten Unterrichtsbeobachtung nehmen die Lehrer an dem gruppendynamischen Laboratorium teil. Die Beschreibung dieses Trainings und seines Konzeptes bildet

den Gegenstand von Kapitel 7.

8. Unmittelbar nach dem Training findet eine weitere Unterrichtsanalyse statt. Diese wird nach etwa zwei Monaten wiederholt. Im 8. Kapitel wird die Durchführung dieser Untersuchungen nach dem Training sowie die jeweils ermittelten Werte dargestellt. Die statistischen Unterschiede zwischen dem Interaktionsverhalten vor dem Training und in den Untersuchungen danach werden aufgezeigt und diskutiert.

9. Ein umfassender Rückblick im Kapitel 9 bildet den Abschluß der Arbeit. Kritische Punkte der Untersuchung werden aufgezeigt. Zusätzlich wird auf weitere Auswirkungen des Trainings eingegangen, die nicht statistisch erfaßt wurden.

A THEORETISCHER KONTEXT

1. ZUR BESTIMMUNG VON LEHRINHALTEN IN GEGENWÄRTIGEN DIDAKTISCHEN MODELLEN

1.1. Didaktische Modelle: Darstellung

Als die Grundpositionen gegenwärtiger Didaktik skizziert BLANKERTZ drei verschiedene Modelle: das bildungstheoretische Modell, das informationstheoretische und das lerntheoretische Modell. Diese drei Modelle unterscheiden sich im wesentlichen durch ihre didaktischen Intentionen und damit durch die inhaltliche Festlegung des Didaktikbegriffes selber, d.h. durch das, was sie jeweils zum Gegenstand der Didaktik machen.

Bildungstheoretische Modelle (WENIGER)(1)
Hier wird Didaktik verstanden als Theorie über Bildungsinhalte und Lehrpläne unter Einbeziehung der vermittelnden Methoden. Die wesentlichen Gesichtspunkte dieses Modells liegen in folgenden Annahmen:

1. in der Vorgegebenheit eines Lehrgefüges und seiner Bedingungen;
2. in der Begriffsbildung unter Einbeziehung der Praxis mit ihren Intentionen;
3. in der durchgängigen geschichtlichen Auffassung von Wirklichkeit und Praxis; und
4. in der Voraussetzung von Komplexität und damit dem Verzicht auf Ableitungsversuche aus wenigen oberen Prinzipien.

Der zentrale Begriff in diesem Modell ist der Bildungsbegriff. Er drückt die "pädagogische Intention als solche" aus und liefert damit den Maßstab, mit dessen Hilfe die Didaktik die ihr gestellten Aufgaben zu lösen hat. Die Lehrinhalte werden grundsätzlich als Aufgaben aufgefaßt,

---

1) vgl. WENIGER 1965 (I), 1965 (II).

die nicht um ihrer selbst willen gestellt werden, sondern "zum Zwecke der Personwerdung oder wenigstens doch der Verhaltensbestimmung".(1) Eine weitere inhaltliche Festlegung wird jedoch nicht gegeben.

Die informationstheoretischen Modelle (FRANK)(2) heben sich vom bildungstheoretischen Modell durch ihre zugrundeliegende positivistische Auffassung ab: diese Didaktik vernachlässigt Ziele und Normen und konzentriert sich hauptsächlich auf die Bedingungen für Lernen. Ergebnisse dieses Modells sind dann konsequenterweise Wenn-dann-Sätze, die die inhaltliche Bestimmung der Lehrinhalte aus der Didaktik verbannen.

Die lerntheoretischen Modelle (HEIMANN und SCHULZ)(3) können quasi als Kompromiß zwischen diesen beiden Modellen verstanden werden. Sie übernehmen einen Teil der Fragestellungen der bildungstheoretischen Modelle, sind jedoch den technischen Möglichkeiten offen, die die informationstheoretischen Modelle bieten.

Didaktik wird von ihnen verstanden als eine Theorie des Unterrichts, die zumindest der Intention nach - alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen und Bedingungen der wissenschaftlichen Kontrolle unterwirft.(4)Dazu gehören beispielsweise Untersuchungen über personelle und materielle Voraussetzungen schulischen Lehrgeschehens, über Schulziele von Schülern, Eltern und Lehrern, über Rollenproblematik, Statusunsicherheit des Lehrers, über Zielvorstellungen in Schulgesetzen und Lehrplänen, über Lehrtendenzen in Schulbüchern, über didaktische Trends usw. Die angewandten Untersuchungsmethoden entstammen

---

1) BLANKERTZ 1971. S 32.
2) vgl. FRANK 1969.
3) vgl. HEIMANN 1962. vgl. SCHULZ 1964.
4) vgl. BLANKERTZ 1971. S 91.

dem Inventar der empirischen Sozialforschung.

Die Bewertung didaktischer Maßnahmen erfolgt vor dem Kriterium der zu erreichenden Ziele: Der Bildungsbegriff findet hier also eingeschränkte Verwendung. Wichtigste Forderung ist die nach der Einbeziehung des Implikationszusammenhangs zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen (1). D.h., jede Unterrichtsmethode enthält inhaltliche Vorentscheidungen, und das heißt weiter, daß inhaltliche Ziele des Unterrichts nicht ohne Bezug auf ihre mögliche methodische Durchsetzung diskutiert werden sollen.

1.2. Didaktische Modelle: Ziele

Über die Ziele didaktischer Bemühungen machen alle drei Modelle nur formale Aussagen, in der Art dieser Aussagen unterscheiden sie sich jedoch stark. Während die informationstheoretischen Modelle die inhaltliche Zielbestimmung aus ihren Zuständigkeitsbereichen hinausverweisen und jede Auseinandersetzung damit ablehnen, wird im lerntheoretischen Modell eine klare Entscheidung für didaktische Ziele und für die Diskussion des Zusammenhangs mit methodischem Vorgehen gefordert. Das bildungstheoretische Modell kennzeichnet die pädagogische Zielvorstellung mit dem Begriff 'Bildung', verzichtet auf eine Festlegung der Lerninhalte jedoch mit der Begründung, daß diese Inhalte nicht eindeutig festgelegt werden können, denn "sie unterliegen den konkurrierenden Ansprüchen der objektiven Mächte und ergeben sich dann als Resultat des politisch-gesellschaftlichen Kampfes um die Erziehung der kommenden Generation"(2). Hier findet sich also ein deutlicher Hinweis, daß Lerninhalte nicht als Resultat didaktischer und pädagogischer Überlegungen aufgefaßt werden, sondern Resultat gesellschaftlicher Auseinandersetzungen sind.

---

1) BLANKERTZ 1971.S 93.S 94-101.
2) a.a.O. S32.

"In der Tat führt die Analyse der geisteswissenschaftlichen Didaktik auch ... zu dem Ergebnis, daß die Anweisungen nicht aus (den) beschworenen Prämissen abgeleitet sind, sondern daß die angegebenen Lehrinhalte und deren Gewicht innerhalb des Lehrplanes sehr genau die Interessen der gesellschaftlich Mächtigen widerspiegeln"(1).

WENIGER geht ebenfalls von der Tatsache aus, daß Lehrpläne Ergebnis gesellschaftlicher Kämpfe und Auseinandersetzungen sind, aber auch sein müssen; denn "der Lehrplan gibt an, was im Unterricht gelten soll, und daher muß jeder gesellschaftliche Faktor, der dauernd und in der Breite auf die Jugend einwirken will, versuchen, Anerkennung und Stellung in den geltenden Lehrplänen zu gewinnen" (2).

Wenn auch diese Analyse richtig und weiterführend erscheint, so bleibt dabei dennoch die Frage offen, wie denn die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen entschieden werden, d.h. welche Inhalte als Ergebnisse dieser Kämpfe sich nun tatsächlich in den Lehrplänen niederschlagen. WENIGER stellt sich dieser Frage und nennt als Träger des Lehrplans und regulierenden Faktor ..., seit es Lehrpläne im modernen Sinne gibt und bis zur Gegenwart hin, ...(den) Staat" (3), der somit auch bestimmenden Einfluß auf die zu lehrenden Inhalte gewinnt.

WENIGER akzeptiert diese Rolle des Staates als legitim, da er ihn als Organisator des öffentlichen Unterrichtswesens und damit als die Instanz anerkennt, die den Konsensus der konkurrierenden Ansprüche herbeiführt.

---

1) BLANKERTZ 1971. S 120.
2) ebd.
3) WENIGER 1965. (I) S 33.

Daß dieser Konsensus immer im Interesse der gesellschaftlich Mächtigen liegt und liegen muß, erklärt sich schon aus der Tatsache, daß ja die Lehrpläne die Interessen der gesellschaftlich Mächtigen widerspiegeln (1). Insofern besteht der Verdienst WENIGERs weniger darin, ein neues Modell zur Entwicklung von Lehrplänen vorgeschlagen zu haben, sondern eher darin, daß er explizit aufzeigen konnte, welche Faktoren tatsächlich den entscheidenden Einfluß bei der Entwicklung von Lehrplänen haben.

Wenn WENIGER dabei im gegenwärtigen Gesellschaftssystem der BRD die Rolle des Staates als legitim erklärt, so scheint das sehr problematisch und sicherlich nicht dadurch gerechtfertigt, daß "seiner Auffassung nach jeder Versuch mißlingt, als regulierenden Faktor im Lehrplan Kirche, Beruf, Philosophie ... oder die Wissenschaft zu erklären" (2). Die Problematik liegt dabei darin, daß hier die Rolle des Staates akzeptiert wird, ohne die jeweilige Staatsform mitzureflektieren (3).

Einen weiteren wichtigen Einwand greift ROBINSOHN auf. Ihm scheint das Scheitern bisheriger Reformversuche im Bildungsbereich darin begründet zu sein, daß keine Instrumente und Methoden entwickelt wurden, um rationale Kriterien für die Entscheidung in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung um die Lehrpläne aufstellen zu können. Ähnlich formuliert auch BLANKERTZ:
"Darum sind die Lehrplanreformen der letzten Jahrzehnte in Ergänzungen und Modifikationen der im großen und ganzen konstant gebliebenen Unterrichtsinhalte steckengeblieben und nie zu einer umfassenden Curriculumrevision übergegangen, weil das Bestehende und das Gewicht der Tradition gegenüber nur vage artikulierten Änderungswünschen

---

1) vgl. oben
2) BLANKERTZ 1971. S 120.
3) Auf diese Frage kann hier nicht weiter eingegangen werden.

stärker ist" (1).

Dieser Mangel, daß nämlich die Didaktik bisher für eine systematische Revision des Lehrgefüges keine methodischen Möglichkeiten bereitgestellt hat, führt zu "jener Auffassung, die nichts anderes ist als Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit, die Auslegung der Praxis. Denn unter dieser Prämisse muß Didaktik sich darauf beschränken, bei einem vorgefundenen Kanon von Lehrgehalten und Wissenschaften anzusetzen und die immanenten Ziele dadurch zu formulieren, daß sie die vorgegebenen Inhalte identifiziert und die Bedingungen ihrer Transposition in den Unterrichtsvorgang klärt" (2).

1.3. Der Ansatz von ROBINSOHN

In dieser Situation versucht ROBINSOHN nun einen Ausweg. Dabei kommt es ihm nicht darauf an, die geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie insgesamt zu verwerfen, oder moderne empirische Verfahren aus einer Unterrichtstheorie zu verbannen, sondern es geht ihm um die "Schaffung eines Raumes für wissenschaftlich gelenkte Rationalisierung bildungspolitischer Entscheidungen, so daß Bildungsreform als Reform des Curriculum geleistet werden kann" (3).

Nun gibt es in der BRD schon seit Anfang der sechziger Jahre Versuche zur Bildungsreform. Diese verschiedenen reformerischen Ansätze klassifiziert ROBINSOHN folgendermaßen(4):

a) Der ökonomisch-statistische Ansatz

Durch Vorausberechnungen von Bildungsnachfrage, der Anforderung an Schule und Studium, soll eine gesunde ökonomische Fortentwicklung geleistet werden. Ein solcher Ansatz geht von den bestehenden Strukturen, Programmen und Normen des Inhalts von Bildung und Ausbildung aus und ak-

---

1) BLANKERTZ 1971. S 138.
2) a.a.O. S 139.
3) a.a.O. S 141.
4) vgl. ROBINSOHN 1973 S 3-11.

zeptiert sie. Als Folge wird die Planung konservativ und reproduzierend; sofern sie tatsächlich selbst neue Strukturen und Normen setzt, geschieht dies willkürlich und relativ wirkungslos. Wandlungen, die sich aus verbesserten Erkenntnissen über die Effektivität von Unterricht ergeben, oder veränderte Auffassungen über kognitive und affektive Lernziele werden von diesem Ansatz ebensowenig berücksichtigt wie der Wandel von Motivationen und Aspirationen oder gar die persönliche Befriedigung innerhalb der Lernprozesse.

b) Der sozialpolitische Ansatz
geht nicht von den Erfordernissen der ökonomischen Entwicklung aus, sondern von dem Verfassungsgrundsatz, daß jeder Mensch einen Anspruch auf eine seiner Begabung entsprechende Ausblidung hat (DAHRENDORF: Bildung als Bürgerrecht). Begabungen werden jedoch vornehmlich am Erfolg in den bestehenden Unterrichtsinstitutionen gemessen, diese Institutionen selbst aber nicht verändert, ihre Adäquatheit nicht hinterfragt. Konsequenterweise sind auch die Bildungspläne mehr Ideologie einer vergangenen Epoche als daß sie einen in "Freiheit" sich manifestierenden Pluralismus widerspiegeln.

c) Der Ansatz von Organisation und Technik
erhofft sich eine 'Verbesserung', d.h. Effektivierung der Ausbildung durch die Einführung des programmierten Unterrichts. Selbstverständlich kann von einer bloßen Technologie eine Veränderung von Strukturen, die durch das Festhalten an bestimmten Bildungsprogrammen gesichert sind, nicht erwartet werden.

Diesen Ansätzen, in denen eine echte Reflexion der Bildungsziele nicht enthalten ist, stellt ROBINSOHN seine Forderung nach einer Reformation der Inhalte entgegen. D.h. es geht ihm um eine Überprüfung der pädagogischen Relevanz des gesamten Bildungsgefüges in einem Prozeß, in dem ge-

sellschaftliche Kräfte und wissenschaftliche Erkenntnisse mittelbar und unmittelbar bestimmend werden müssen. Mit anderen Worten: das Erziehungsfeld muß ausgeweitet werden und darf sich nicht mehr nur auf das traditionelle Feld der Pädagogik beschränken.

Eine ähnliche Forderung stellt auch BAACKE, der das Regelkreismodell auf die pädagogische Gesamtsituation zu übertragen versucht. Er kritisiert, daß das 'Erziehungsfeld' als ein eigenes System verstanden wird und sich schon begrifflich absetzt von dem 'Lebens- und Sozialfeld', die als 'Umfeld' gelten.(1)

Daaber das Erziehungsfeld in einem umfassenderen gesellschaftlichen Regelkreis steht, d.h. daß "Kommunikationseinflüsse permanent und auch außerhalb direkter pädagogischer Kontrolle vorkommen"(2), liegt es "im Auftrag der erzieherischen Verantwortung, daß Pädagogik sich nicht selbstgenügsam auf das aus größeren gesellschaftlichen Zusammenhängen extrapolierte 'Erziehungsfeld' beschränkt, sondern zudem das Risiko eingeht, sich auch auf das bisher kaum von erzieherischer Regulation kontrollierte allgemeine Kommunikationsfeld einer Gesellschaft einzulassen"(3).

ROBINSOHN kritisiert an der Pädagogik in der BRD, daß sie zu sehr dichotomisiert ist: einerseits will sie das traditionelle Erbe der Kultur vermitteln (Bildung), andererseits will sie ausstatten für das Verhalten in der Realität (Erziehung). Es wird dabei nicht gesehen, daß Bildung und Erziehung als Einheit betrachtet werden müssen, denn es ist unmöglich, für die Realität zu erziehen mit

---

1) vgl. BAACKE 1971. S 5o.
2) a.a.O. S 64.
3) a.a.O. S 65.

traditionellen kulturellen Inhalten.(1) Als Folge davon müßte dann die Interpretation der heutigen Wirklichkeit mit Hilfe tradierter Formen und Begriffe geschehen. Dabei kommt die Ausstattung für Verhalten in der Wirklichkeit zu kurz, die Bildungsinhalte werden nicht auf ihre Relevanz für die Bewältigung der gesellschaftlichen Umwelt überprüft.(2)

Gerade aber verhaltenswissenschaftliche Begriffe und Einsichten müssen in den Bildungskanon aufgenommen werden; denn während "das neunzehnte Jahrhundert die Naturwissenschaften im Bildungsplan rezipiert (hat), so hat das zwanzigste ähnliches für die Sozialwissenschaften noch nicht geleistet"(3).

Diese Einbeziehung der Sozialwissenschaften ist aber unbedingt notwendig, denn "es ist unwahrscheinlich, daß 'Mündigkeit' erreichbar ist ohne Einsicht in die Bedingungen sozialen Lebens und politischen Handelns und ohne daß - auch in einer sich als 'pluralistisch' verstehenden Gesellschaft - eine Verständigung erfolgt über die Funktion von Wissen und Wissenschaft in ihrem Bezug zu Wahrheit und ihrer Distanz zum Mythos"(4). Genau das hat die klassisch-humanistische Bildungsvorstellung nicht geleistet, denn sie will zu der Identifizierung mit einer vergangenen Welt erziehen, was als nicht sinnvoll erscheint, will man die Anforderungen der heutigen modernen Welt ernst nehmen."Setzt doch die Betonung des Modellcharakters der Antike in einem systematischen Sinn, also die Behaup-

---

1) vgl. ROBINSOHN 1973. S 13 ff.
2) 'Kulturmündigkeit' heißt für ROBINSOHN "Mündigkeit in einer Kultur, nicht für eine Kultur, womit ein rein geisteswissenschaftlicher Kulturbegriff freilich sozialanthropologisch umgewandelt wird". a.a.O. S 29.
3) a.a.O. S 18.
4) ebd.

tung, perennierende menschliche und gesellschaftliche Beziehungen ließen sich am besten an Exempeln der klassischen Überlieferung ablesen, eine Isomorphie voraus, die keineswegs gegeben ist."(1)

Nach ROBINSOHN ist die Veränderung das zentrale Merkmal unserer Zeit - Veränderung in Wissenschaft und Technik, in den globalen Maßstäben des gesellschaftlichen Bewußtseins, in den vielfältigen Möglichkeiten, Leben und Lebensformen zu manipulieren, in den revolutionären Wandlungen der Funktion von Arbeit und Freizeit, im Wandel des Bildungsbegriffs selber. Auch deshalb müssen die humanistischen Inhalte durch neue Inhalte ersetzt werden.

Hier stellt sich nun wieder die Frage nach den Kriterien für Bildungsinhalte.
Aus der Analyse bisheriger Reformversuche versucht ROBINSOHN seine Kritik konstruktiv umzusetzen in seinem dreistufigen Plan zur Revision des Curriculums. Dieser Plan beansprucht nicht, in eines der oben skizzierten Modelle integriert zu werden, vielmehr werden aus den drei Modellen verschiedene Ansatzpunkte übernommen.

Als wichtigste Reform fordert ROBINSOHN eine inhaltliche Bestimmung der Lehrinhalte. Er schlägt vor, die praktischen Anforderungen, die an zukünftige Situationen gestellt werden, zum Ausgangspunkt für Überlegungen zu Kriterien der Bestimmung zu machen. Von daher sind drei Schritte notwendig, um zu Lehrinhalten zu gelangen (2):

1. Eine Situationsanalyse später zu bewältigender Situationen.
2. Aus dieser Situationsanalyse müssen entsprechende Qualifikationen abgeleitet werden. Diese sind zu verstehen als Verhaltensdispositionen, die ein Schüler erwerben

---

1) ROBINSOHN 1973. S 19.
2) vgl. a.a.O. S 45 ff.

muß.

3. Diese Qualifikationen müssen in Curriculumelemente umgesetzt werden.

Dieser Plan ist dadurch gekennzeichnet, daß er sehr viel konkretere Aussagen über Bildungsziele und Bildungsinhalte ermöglicht, da er auf einer Analyse der Bildungsbedürfnisse innerhalb der zu bewältigenden Realität beruht. Seine Gefahr besteht darin, daß durch die Ausrichtung auf bestehende Situationen eine Veränderung möglicherweise eher behindert als gefördert wird. Das gilt auch dann, wenn es um die Analyse zukünftiger Situationen geht, da diese ebenfalls vor dem strukturellen Hintergrund der bestehenden Verhältnisse geschieht.

Begegnet werden kann einer solchen Gefahr dadurch, daß seine Modifizierbarkeit Bestandteil des Curriculums wird. Ähnlich sieht dies auch UNGER:

"Die Forderung nach qualifizierten Erfahrungen, die zur Bewältigung von Lebenssituationen fähig machen, bedingt in einer Welt permanenter Wandlung und Transformation ein sich ständig veränderndes, ständig aktualisiertes Curriculum. Damit soll natürlich nicht einer 'Anpassung' das Wort gesprochen werden, die erzieht und zurichtet auf die geltenden Gesellschaftsnormen, sondern es geht zunächst um die Entwicklung individueller Autonomie."(1)

An dieser Stelle wird ziemlich deutlich, daß die Curriculum-Revision, wie ROBINSOHN sie vorschlägt, zwar einen Fortschritt darstellt zu den bisherigen Reformversuchen, daß hier aber auch einige der Grundprobleme unseres Bildungssystems - speziell der Lehrinhalte - ungelöst bleiben müssen. So ist es wohl sehr sinnvoll, Kriterien für

---

1) UNGER 1974. S 218.

Lehrinhalte aufzustellen, und diese sich auch an den jeweiligen Bedürfnissen orientieren zu lassen. Wieweit sich diese Lehrinhalte aber in den Schulen tatsächlich auswirken können, auch dann, wenn sie den Interessen der gesellschaftlich Mächtigen widersprechen, darüber kann auch dieses Modell nichts aussagen, geschweige denn, irgendeine Garantie geben. Die Frage, wieweit ein solches Instrument dann in die Gefahr gerät, schließlich doch zum Instrument der Anpassung zu werden, bleibt damit offen.

Für unseren Zusammenhang ist das Modell von ROBINSOHN deshalb von Bedeutung, weil hier erstmals versucht wird, Kriterien für die Relevanz von Lernzielen zu entwickeln. Mit den eben geschilderten Vorbehalten erscheint es auch deshalb als fortschrittlich, weil es sich in erster Linie an den Bedürfnissen der Bevölkerung orientiert und es dem einzelnen ermöglichen will, genau die Qualifikationen zu erwerben, die er zur Bewältigung von konkreten Lebenssituationen brauchen wird.

Exemplarisch hat der Bildungsforscher Jürgen ZIMMER diesen Plan von ROBINSOHN in einem hypothetischen Modell konkretisiert. Er versucht aufgrund einer Situationsanalyse zu bewältigender Situationen notwendige Qualifikationen zu benennen. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, daß als wichtigste und allgemeinste Qualifikationen die folgenden vier Fähigkeiten anzusehen sind (1):

1. Die Fähigkeit, eine Anzahl von Fällen rasch in allgemein überschaubare Schemata zu übersetzen.
2. Die Fähigkeit, Informationen präzise und differenziert aufzunehmen und verarbeiten zu können.

---

1) nach UNGER 1974. S 224.

3. Die Fähigkeit zu kritisch kontrollierbarem Verhalten innerhalb der Dynamik von Gruppen.
4. Die Fähigkeit zur Affektkontrolle.

Uns interessieren hierbei besonders die beiden letzteren Qualifikationen, weil diese sich direkt oder indirekt auf den affektiven Bereich beziehen. Bemerkenswert ist hier, daß ZIMMER aufgrund seiner Analyse von vier seiner Meinung nach wichtigen Qualifikationen zwei benennt, die sich auf den affektiven Bereich beziehen - bemerkenswert deshalb, weil bisher ein eindeutiges Übergewicht kognitiver Lernziele und Lehrinhalte festzustellen war.

1.4. Zusammenfassung

Bevor auf diesen affektiven Bereich jedoch näher eingegangen werden soll, werden im Folgenden noch einmal die bisher wesentlichen Punkte zusammengefaßt.

Im ersten Teil des Kapitels wurden die Grundpositionen gegenwärtiger Didaktik kurz skizziert und aufgezeigt, welche Aussagen in Bezug auf Lernziele in ihnen enthalten sind. Diese Aussagen sind in allen Modellen formaler Art und machen keine detaillierten inhaltlichen Angaben. Daran anschließend wurden mögliche Ansätze zur Reform diskutiert und dann ausführlicher der Plan von ROBINSOHN zur Revision des Curriculums dargestellt. ROBINSOHN macht zum wesentlichen Kriterium für Lerninhalte diejenigen Qualifikationen, die für später zu bewältigende Lebenssituationen notwendig sind. Als die wichtigsten Qualifikationen hat hier ZIMMER vier Fähigkeiten aus einer Situationsanalyse abgeleitet. Zwei dieser Fähigkeiten beziehen sich auf den affektiven Bereich: die Fähigkeit zu kritisch kontrollierbarem Verhalten in Gruppen und die Fähigkeit zur Affektkontrolle.

Zur Frage, inwieweit diese affektiven Fähigkeiten in der Schule vermittelt werden können, soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten. Nachdem also in diesem Kapitel versucht wurde, die allgemeine Entwicklung von Lernzielen und ihre bedingenden Faktoren zu verdeutlichen, um so ihren Stellenwert zu erkennen, soll im folgenden Kapitel versucht werden, inhaltlich weiter zu klären, was genau affektive Lernziele sind und wie ihre Operationalisierung in der Schule aussehen kann.

2. AFFEKTIVE LERNZIELE

2.1. Begriffsklärung: Affekt, Gefühl, Emotion

Bevor affektive Lernziele näher bestimmt werden können, ist es notwendig, festzulegen, was der Begriff 'Affekt' genau bezeichnet. Dazu sollen im folgenden auch die Begriffe 'Gefühl' und 'Emotion' in Abgrenzung mitdiskutiert werden.

Unter Affektivität versteht man im weiteren Sinne die "Gesamtheit aller Gefühls-, Stimmungs- und Gemütserlebnisse"(1). "Im engeren Sinne versteht man unter Affekt einen rasch anspringenden, meist kurz dauernden, intensiven Gefühlsablauf, der sich in starken Antriebsstörungen äußert (z.B. Wut) oder zur Antriebsarmut führt (z.B. Schreck)"(2).

Nach ROHRACHER sind Affekte solche Gefühle, deren Intensität derart angewachsen ist, daß das Auftreten der Erregung und die begleitenden körperlichen Veränderungen subjektiv spürbar werden.(3) D.h. daß ROHRACHER Affekt als eine besondere Gefühlsart auffaßt und der Begriff 'Affekt' für ihn der engere ist.

Die Intensität spielt auch in YOUNGs Begriffsbestimmung eine wesentliche Rolle (4):
"When an individual is affectively disturbed by the environmental situation to such an extent that his cerebral control is weakened or lost and subcortical patterns

---

1) DIETRICH; WALTER 197o. S 15.
2) a.a.O. S 16.
3) ROHRACHER 1965. S 413.
4) YOUNG 1961. S 358. - Dabei darf man jedoch aus dem Gebrauch des Wortes 'disturbed' nicht etwa schließen, daß mit Emotion nur Störungen im negativen Sinne gemeint sind; unter diesen Begriff fallen auch Erlebnisse wie Freude, Liebe usw. Es wird lediglich gesagt, daß die zerebrale Kontrolle nicht mehr ausschließlich verhaltensbestimmend ist.

and visceral changes appear, that individual is emotional."

Emotion (emotion) ist offensichtlich für YOUNG eine affektive Störung erhöhten Ausmaßes, die die zerebrale Kontrolle mindert (1).

YOUNG unterscheidet zwischen Affekten und Emotionen. Kriterium für Emotionen ist der psychologische Ursprung (2). Im Gegensatz dazu haben Gefühle wie Hunger und Schmerz keinen solchen psychologischen Ursprung. Sie sind nach YOUNGs Terminologie jedoch "affective".

Bereits diese kurze Zusammenstellung zeigt, daß der Begriff 'Affekt' sehr unterschiedlich definiert wird und daß zu seiner Erklärung häufig die Begriffe 'Emotion' und 'Gefühl' herangezogen werden. Deshalb soll auch auf diese hier näher eingegangen werden.

Mit Gefühlen im engeren Sinne bezeichnet EWERT Erlebnisinhalte, die 'einsetzen' (d.h. einen Beginn haben), eine charakteristische zeitliche Entfaltung aufweisen und die sich als Zuwendung oder Abweisung, als positive oder negative Zuwendung auf die Umwelt oder auf das Verhältnis des Erlebenden zu Situationen oder Dingen beziehen (3).

---

1) Dabei stellt sich mir allerdings die Frage, ob eine solche Definition sinnvoll ist, setzt sie doch voraus, daß es einen Zustand des Individuums gibt, in welchem die zerebrale Kontrolle gleichsam ungebrochen funktioniert. M.E. muß dagegen davon ausgegangen werden, daß Verhalten nie ausschließlich zerebral kontrolliert wird, sondern immer auch von der aktuellen 'Gefühlslage' mitbestimmt wird.
2) "It is the psychological origin, with an environmental factor (present, past, or imagined) that distinguishes emotions from appetites and organic feelings." YOUNG 1961. S 347.
3) vgl. EWERT 1965.

BOTTENBERG verwendet die Begriffe 'Gefühl' und 'Emotion' ganz offensichtlich gleichbedeutend (was sich bereits in den Überschriften seiner Kapitel niederschlägt) (1). Insbesondere deutlich wird dies auch in seinem Eingangskapitel unter dem Absatz I: "Zur Definition des Gegenstandes". So schreibt er zum Beispiel:
"Allgemein wird die Schwierigkeit hervorgehoben, feste, eindeutige Anhaltspunkte zur Bezeichnung emotionaler Vorgänge auszumachen und zu markieren, da Gefühle als überaus mannigfaltige, labile und flüchtige Erscheinungen aufkommen und sich in dieser proteischen Weise dem definitorischen Zugriff entziehen. Dadurch aber geraten sie in Gefahr, als eine wissenschaftliche Residualkategorie für psychische Imponderabilien schlechthin zu fungieren, die den heterogensten Bereichen angehören mögen, was insgesamt eine Definition von 'Emotionalem' noch weiter erschwert"(2).

So wie BOTTENBERG verschiedene Zitate als Belege anführt, scheint er eine Differenzierung zwischen den Begriffen 'Gefühl', 'Emotion', 'emotionaler Vorgang' auch bei anderen Autoren nicht gesehen zu haben (3).

Eine Parallele zu BOTTENBERGs Auffassung bietet PSCHYREMBEL, der 'Emotion', 'Affekt' und 'Gemütsbewegung' gleichsetzt (4).

Bei einer Begriffsbestimmung von 'Gefühl' ist nach BOTTENBERG das Erlebnis von Lust und Unlust allgemein als wesentlich anerkannt; dieser Auffassung über die Bedeutung der "Lust-Unlust-Erlebnisinhalte bei der Definition von emotionalen Vorgängen, Gefühlen" schließt er sich offensichtlich an (5). Lust und Unlust erscheinen dabei

---

1) BOTTENBERG 1972. S 5-10.
2) BOTTENBERG 1972. S 13.
3) vgl. a.a.O. S 13-22.
4) vgl. PSCHYREMBEL 1969. S 19. S 3o4.
5) vgl. a.a.O. S 26.

"als erlebnisevidente Gegebenheiten" (1).

Die vorangegangene Begriffsdiskussion macht deutlich, daß eine einheitliche Linie in der Verwendung der Begriffe 'Gefühl', 'Emotion' und 'Affekt' in der spezifischen Literatur nicht zu erkennen ist. (2) So weist z.B. auch HEBB auf die Schwierigkeiten hin, die der Versuch, Gefühle zu definieren, mit sich bringt. Im Anschluß an eine Art Nominaldefinition vermittels Beispielen gibt er folgende Begriffsbeschreibungen, die eine sehr enge Auffassung darstellen:
"Das einzige, was alle diese Zustände gemeinsam haben, ist: die Motivation befindet sich in einer Art Ausnahmezustand. Das Subjekt ist hingerissen, außer sich, und es besteht eine ziemlich große Wahrscheinlichkeit, daß es sich ungewöhnlich verhalten wird." (3) Angesichts der begrifflichen Schwierigkeiten kommt er zu dem Schluß, es bei dieser Beschreibung zu belassen; es scheint ihm "richtiger zu sein, den Begriff 'Gefühl' der Alltagssprache zu überlassen und ihn nicht als wissenschaftlichen Begriff zu führen." (4)

Eine einheitliche Begriffsbestimmung liegt also wohl nicht nur nicht vor, allein der Versuch, sie herbeizuführen, birgt bereits eine Reihe von Problemen in sich:
"Die Untersuchung des menschlichen Gefühlslebens bereitet außerordentlich große Schwierigkeiten. Kein anderer Bereich des seelischen Geschehens weist so viele verschiedene Arten, Nuancen und Stärkegrade auf wie das Gefühl ..." (5)
"Es liegen vielerlei Versuche vor, das Gefühl zu definieren; ... keiner von ihnen ist gelungen, obwohl man den ganzen Apparat wissenschaftlicher Begriffsbildung

---

1) BOTTENBERG 1972. S 26.
2) vgl. auch TRAXEL 1963.
3) HEBB 1969. S 234.
4) ebd.
5) ROHRACHER 1965. S 4oo.

aufbot ..." (1)

Ohne eine wissenschaftstheoretische Diskussion darüber zu beginnen, welche Anforderungen an eine 'gelungene' Defintion zu stellen sind, kann ich ROHRACHER hier insoweit zustimmen, daß die Begriffsbildung in diesem Gebiet psychologischer Forschung auf besondere Schwierigkeiten stößt.

Die Gründe für diese Schwierigkeiten liegen m.E. außer im Gegenstand selbst auch in den Intentionen, mit denen eine Begriffsklärung versucht wird. Es kann bei der Definition der Begriffe 'Gefühl' usw. nicht darum gehen, eine umfassende Umschreibung zu geben, die einen möglichst großen Teil dessen abdecken soll, was bereits allgemein umgangssprachlich benannt ist. Demgegenüber scheint eine Begriffsdifferenzierung dann sinnvoll, wenn sie dazu beiträgt, die Akzente herauszuarbeiten, die für die jeweilige weitere Forschung sinnvoll den Gegenstandsbereich strukturieren.

So gibt es beispielsweise die Tendenz, Gefühle (Emotionen, Affekte) vornehmlich unter der Problematik der Motivationspsychologie zu behandeln (2). YOUNG stellt sich beispielsweise auf den Standpunkt:
"From every point of view the affective process must be regarded as motivational in nature."(3)

Hier soll - in Anlehnung an HEBB - auch nicht weiter versucht werden, den Begriff 'Gefühl' umfassend inhaltlich zu definieren. Er wird in seiner umgangssprachlichen Bedeutung als Oberbegriff beibehalten. Stattdessen soll eine eher pragmatische Unterscheidung zwischen den Begriffen 'Affekt' und 'Emotion' vorgeschlagen werden:

---

1)ROHRACHER 1965. S 401.
2)vgl. z.B. KRECH; CRUTCHFIELD; LIVSON 1969. YOUNG 1961.
3)YOUNG 1961. S 166.

Emotionen werden im weiteren diejenigen Gefühlsqualitäten genannt, die aufgrund aktueller Ereignisse momentan in einer Person ausgelöst werden. Davon zu unterscheiden ist die Art und Weise, in der diese aktuell erlebten Emotionen verarbeitet werden, d.h. wie ihre Bewertung und ihr Stellenwert im Gesamterleben der Person aussehen.

Diese Unterscheidung zwischen aktuell erlebten Gefühlen und der Art ihrer Verarbeitung mag an einem Beispiel deutlich werden:
Zwei Freunde, die in ihren schulischen Leistungen gleich gut sind, bekommen beide eine schlechte Klassenarbeit zurück. Die Enttäuschung erleben beide Jungen. Doch wie sie mit ihrer Enttäuschung umgehen, kann sich sehr unterscheiden. Verschiedene Reaktionsweisen sind möglich: 'Ich hab' ja schon lange geahnt, daß bald herauskommen würde, daß ich im Grunde nichts kann'. Oder: 'So schlimm wird's wohl nicht sein.' usw.

Ebenso, wie ein Individuum bestimmte Verhaltenstendenzen aufweist, besitzt es auch im Gefühlsbereich bestimmte Tendenzen, seine emotionalen Erfahrungen so und nicht anders zu bewerten. M.a.W., wie also aktuelles Verhalten durch Verhaltensdispositionen beeinflußt wird, werden aktuelle Gefühle in ihrem Wert für die Person durch eine affekte Disposition mitbestimmt.
Affekte sind dementsprechend als Bestandteile dieser affektiven Disposition aufzufassen.

Dabei besteht zwischen den jeweiligen aktuellen Emotionen und der affektiven Disposition eine Wechselwirkung: Wenn bei jemandem in aktuellen Situationen häufig das Gefühl der Unfähigkeit und des Nichtakzeptiertseins ausgelöst wird, so wird sich dies in einer Disposition manifestieren. Diese trägt ihrerseits dazu bei, im weiteren aktuell ausgelöste Emotionen ebenfalls negativ in diesem Sinne zu

bewerten. Das bedeutet also, daß die affektive Disposition einerseits bestimmt wird durch aktuelle Emotionen und andererseits selber wiederum die Bewertung dieser Emotionen bestimmt (was dann dementsprechend wieder zurückwirkt).

Hier wird erstmals deutlich, in welcher Richtung affektive Lernziele ansetzen müssen: es geht um die Herausbildung einer affektiven Grunddisposition, die eine angemessene Verarbeitung aktuell erlebter Emotionen ermöglicht (1). Weiter wird klar, daß diese Disposition bestimmt wird durch die jeweils aktuell ausgelösten Emotionen. Das bedeutet, daß auch eine Einflußnahme auf den affektiven Bereich bei den aktuell ausgelösten Emotionen ansetzen muß. In welcher Weise dies geschieht, kann jedoch an dieser Stelle noch nicht festgelegt werden. Die Bestimmung affektiver Lernziele muß daher vorläufig noch sehr allgemein bleiben:

Affektive Lernziele sind diejenigen Lernziele, die (durch eine spezifische Berücksichtigung aktuell erlebter Emotionen) die affektive Grunddisposition des Lernenden so beeinflussen, daß ihm eine angemessenen Bewertung und Reaktion möglich wird.

Die Existenz des Bereichs der Affekte und sein Anteil an der Persönlichkeit ist von verschiedener Seite schon genauer untersucht worden. Im Folgenden soll versucht werden, anhand einiger Ergebnisse dieser Untersuchungen die Bedeutung affektiver Lernziele zu klären.(2)

---

1) Zur weiteren inhaltlichen Beschreibung vgl. unten Kap. 3. und 4.
2) Wegen des engen Zusammenhanges zwischen affektiver Disposition und den jeweiligen aktuellen Emotionen ist es gerechtfertigt, zur weiteren Verdeutlichung der Bedeutung des Bereichs der Affekte auch Untersuchungen heranzuziehen, die diese begriffliche Unterscheidung nicht explizit enthalten.

2.2. Affektive Lernziele und Persönlichkeitsmerkmale

PAWLIK bestimmt Persönlichkeitsmerkmale als "interindividuelle Unterschiede in habituellen Verhaltensweisen, die nicht Leistungscharakter haben". Dazu gehören Eigenschaften des Temperaments, der emotionalen und sozialen Anpassung, Interessen und Motivationsvariablen. (1) Bei der Frage nach dem Verhältnis der persönlichen Entwicklung des Schülers zu den in der Schule angestrebten Lernzielen ist - wie oben ausgeführt - von den verschiedenen Persönlichkeitssektoren der Sektor 'Emotionalität' von besonderem Interesse.

Die Faktoren dieses Sektors und die zugehörigen Merkmale sind:

1. 'emotionale Integration' (ruhig, geduldig, entspannt, wenig Stimmungsschwankungen, selten aufgeregt und nervös usw.)
2. 'Argwohn' (Mißtrauen, mangelnde Toleranz, mangelnde Hilfsbereitschaft, aggressiv und eigensinning u.a.m.)
3. 'Furchtsamkeit' (Schuldgefühle, reduziertes Selbstbewußtsein, ängstlich, deprimiert usw.)
4. 'Spannung' (leicht ablenkbar, leicht verwirrt, starke Stimmungsschwankungen, niedergeschlagen und bedrückt usw.) bezieht sich auf die Stärke augenblicklicher emotionaler Reaktionen, während emotionale Integration habituelle Erregungsniveaus meint.
5. 'Selbstkontrolle' (erhöhte Selbstdisziplin, energisch, hält Versprechen; versucht, vertraute Probleme auf neue Art zu lösen usw.) (2)

Die Tatsache, daß sämtliche Primärfaktoren des Persönlichkeitssektors 'Emotionalität' signifikant zwischen 'Normalen' und 'Neurotikern' differenzieren, zeigt die Bedeu-

---

1) PAWLIK 1968. S 363.
2) vgl. a.a.O. S 38o-386.

tung, die dieser Bereich für die Persönlichkeitsentwicklung und somit als Lernbereich innerhalb der Sozialisation hat. Nicht nur die Entwicklung von schulischen Lernzielen muß hierauf Rücksicht nehmen, sondern auch Überlegungen zu Vermittlungsmethoden müssen für diesen Bereich wirksame Gesetzmäßigkeiten einbeziehen.

Experimente zur Untersuchung der Bedeutung von Emotionalität finden sich bei TAUSCH & TAUSCH(1). So untersuchte BERNSTEIN die 'Effekte des Ausmaßes liebevollen persönlichen Kontaktes von Experimentatoren gegenüber Ratten'. Die Ergebnisse zeigen, daß diejenigen Tiere, die ein hohes Ausmaß an emotionaler Zuwendung erhalten hatten, sehr viel bessere Lernergebnisse in einem Labyrinthversuch erbrachten als Tiere, denen nur ein geringes Maß an Zuwendung entgegengebracht worden war. Die Gruppe der Versuchstiere, die keinerlei Zuwendung erhalten hatten, zeigten dementsprechend auch keinerlei Lernleistung (2).

Ebenso scheint sich das Maß an emotionaler Zuwendung auch auf physiologische Vorgänge auszuwirken. Die Sterbequote von Ratten nach einer Giftinjektion lag bei Tieren mit vorheriger intensiver bzw. mittlerer Zuwendung durch den Experimentator bei 55%, bei denen ohne irgendwelche Zuwendung bei 9o%. (3)

Abhängig vom Ausmaß emotionaler Zuwendung scheint weiter die Nahrungsverwertung zu sein. "Tiere mit großem Ausmaß an erfahrener liebevoller persönlicher Behandlung nahmen bei gleicher Nahrungsmenge mehr an Gewicht zu und produzierten weniger Kot." (4)

Die Ergenisse dieser Experimente zeigen, daß ein hohes

---

1) TAUSCH, R. ; TAUSCH, A. 1971. S 317-318.
2) vgl. a.a.O. S 318.
3) vgl. ebd.
4) ebd.

Ausmaß an emotionaler Zuwendung und damit verbundene Gefühle der Zufriedenheit und Geborgenheit Auswirkungen sowohl auf der physiologischen Ebene als auch im Bereich kognitiver Lernleistungen hat.

Obwohl diese anhand von Tierversuchen gewonnenen Aussagen nicht ohne weiteres auf den Menschen übertragen werden können, und obwohl weiterhin entsprechende Untersuchungen nicht an Menschen vorgenommen werden können, scheinen diese Untersuchungen dennoch nicht ganz unbedeutsam für den menschlichen affektiven Bereich. Forschungsergebnisse über hospitalisierte Kinder z.B. weisen in die gleiche Richtung und unterstreichen die zentrale Bedeutung positiver emotionaler Zuwendung gerade auch beim Menschen (1).

Darüber hinaus liegt ein weiterer wichtiger Grund für die Bedeutung emotionaler Zuwendung darin, daß diese dazu führt, eigene Emotionen besser wahrzunehmen und zu akzeptieren. Im Laufe langjähriger Erfahrungen als Psychotherapeut und Counselor konnte ROGERS z.B. feststellen, daß psychische Störungen immer dann auftreten, wenn der Einzelne nicht in der Lage ist, seine eigenen Gefühle zu erkennen und zu akzeptieren, um dann daraus eine sinnvolle Handlungsstrategie abzuleiten (2). Das Ziel von Psychotherapie richtet sich dann konsequenterweise darauf, den Einzelnen zu befähigen, seine eigenen Gefühle zu explorieren, sie sich somit bewußt zu machen, um sie dann in die Handlungen miteinbeziehen zu können. RECHTIEN bezeichnet dieses Ziel von Psychotherapie als emotionale Integration und sieht das Ausmaß, in welchem diese verwirklicht ist, als Disposition für den Umgang mit Emotionen(3).

Für den vorliegenden Zusammenhang von Bedeutung ist die Tatsache, daß diese Disposition weder genetisch angelegt

---

1) SPITZ 1945.
2) ROGERS 1964.
3) RECHTIEN 1974.

ist noch ohne inneren oder äußeren Anlaß auftritt:

"Emotionale Integration ... wird in der individuellen Sozialisation erworben. Die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit findet unter dem bestimmenden Einfluß der Gesellschaft, vermittelt durch die jeweiligen Sozialisationsinstanzen, statt. Von seiner Geburt bis zu seinem Tod unterliegt das menschliche Individuum der Sozialisation innerhalb verschiedener Gruppen der Gesellschaft. Der Prozeß der Entwicklung und Veränderung findet unter den Bedingungen dieser gesellschaftlichen Gruppen statt. Unter diesen Bedingungen erwirbt das Individuum die Verhaltensmuster und Erlebnisweisen, die seine Persönlichkeit ausmachen." (1)

Diejenige gesellschaftliche Institution, die im Kindes- und Jugendalter wesentlichen Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung und also auf die Entwicklung emotionaler Integration nimmt, ist neben der Familie die Institution Schule. Dieser Einfluß der Schule auf den Erwerb der individuellen Dispositionen zur Verarbeitung von Emotionen verleiht den affektiven Lernzielen, von denen hier die Rede ist, ihre nicht zu unterschätzende Bedeutung.

2.3. Affektive Lernziele in der Schule

In diesem Zusammenhang sei noch einmal auf die oben geführte Diskussion über Lernziele verwiesen. Als wichtigstes Ergebnis hatte sich gezeigt, daß das Problem der Lernziele in den gegenwärtigen didaktischen Modellen nicht inhaltlich diskutiert wird. Das hat - je nach Modell - unterschiedliche Gründe.

Zum Teil liegen diese darin, daß z.B. die informationstheoretischen Modelle sich dafür nicht als zuständig an-

---

1) RECHTIEN 1974. S 49.

sehen und die Lernzieldiskussion außerhalb des Modells geführt wissen wollen.

Die andere - für diesen Zusammenhang interessantere - Begründung liegt darin, daß die Bestimmung der Bildungsinhalte vom Staat ausgehen müsse, da dieser die legitime Instanz sei, die einen Konsensus zwischen den konkurrierenden Ansprüchen herbeiführen könne. Von daher wird eine alleinige wissenschaftliche Begründung als unrealistisch und nicht durchführbar angesehen.(1)(2)

Diese Einschätzung, daß nämlich der Staat die Auseinandersetzung um Lehrinhalte entscheidet, bedeutet im gegenwärtigen Gesellschaftssystem, daß die Zielfrage, d.h. die inhaltliche Bestimmung der Lehr- und Lerninhalte der äusseren gesellschaftlichen Realität überlassen bleibt. Faktisch impliziert das die Übernahme und Tradierung der vorgefundenen Inhalte. Die Bedeutung affektiver Lernziele innerhalb des schulischen Curriculums hängt damit wesentlich von der Rolle ab, die ihnen die soziale und gesellschaftliche Wirklichkeit zuweist.

Auf die Stellung und Bedeutung der Affekte unter den Bedingungen der hochtechnisierten Gesellschaft nimmt RECHTIEN Bezug:
"Mit fortschreitender Entwicklung der Produktion und Reproduktion des Lebens nimmt die Komplexität des gesellschaftlichen Apparates immer mehr zu. Er gewinnt zunehmend eine Eigengesetzlichkeit und Eigenständigkeit gegenüber der Beeinflussung durch den Menschen und wird zum Sach-

---

1) vgl. WENIGER 1965 (I).
2) Bei einem bürgerlichen Wissenschaftsbegriff muß die Zielfrage außerhalb von Wissenschaft liegen, weil die gesellschaftliche Determiniertheit von Wissenschaft nicht mitreflektiert wird. vgl. dazu BROMME; SCHIERENBERG; HÖMBERG 1974.

zwang, der technisch-logisches Denken zum Grunderfordernis der Interaktion macht. Subjektiv-emotionale Verhaltenssteuerung muß gegenüber konsistentem, logisch-rationalbegründbarem Verhalten zurücktreten, die Kommunikation rationaler Erlebnisinhalte (Tatsachenerfahrungen und logische Schlüsse) wird wichtiger als die Kommunikation von Gefühlsinhalten."(1)

Der Verzicht auf eine inhaltliche Festlegung auch der affektiven Lernziele in der Schule führt dann zwangsläufig dazu, daß diese Bedingungen des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung, nämlich "das Vorherrschen technisch-rationaler Verhaltenssteuerung in den Interaktionen und der weitgehende Ausschluß affektiver Verhaltenssteuerung"(2), gewollt oder ungewollt in der Schule reproduziert werden. M.a.W., Emotionen werden nicht Gegenstand des Lernens, sondern der Verdrängung.

Die Einsicht in die Notwendigkeit, daß affektive Lernziele ebenfalls in der Schule explizit angegangen werden müssen, beginnt sich nur langsam durchzusetzen. Dies hat seine historischen Ursachen darin, daß die Funktion der Schule durch die Industrialisierung und den damit veränderten Produktionsbedingungen eine andere geworden ist. Während vorher Wissensvermittlung und das Trainieren von Fähigkeiten (Lesen, Schreiben etc.) primäres Ziel war und sein konnte, lag die Zuständigkeit für den affektiven Bereich nicht so sehr in der Schule, sondern eher in der Familie. Durch die veränderten Produktionsbedingungen und der damit verbundenen entfremdeten Arbeit wurden dann die wesentlichen Bedingungen für die Herausbildung von Defiziten im affektiven Bereich geschaffen. Die technisch-rationale Kommunikationsstruktur übertrug sich auch auf den privaten Bereich der Familie. Dabei ist "die Distan-

---

1) RECHTIEN 1974. S 53.
2) a.a.O. S 58.

zierung der Menschen voneinander bis hin in die Primärgruppe Familie offenbar kein ganz neues Phänomen. Bereits vor zwei Jahrzehnten hat SCHELSKY z.B. die 'familiäre Funktionalisierung', die Versachlichung der Partnerbeziehungen gegenüber dem 'gegenseitigen personalen Intimverhältnis' als typischen Befund für die deutsche bürgerliche Familie hervorgehoben." (1)

Ein bewußtes Gegensteuern stellt dabei für die meisten Menschen eine Überforderung dar, zumal die Ursachen für eine resultierende Unzufriedenheit meist nicht erkannt werden. Hier könnte die Institution Schule kompensatorische Möglichkeiten bieten, wenn sie gerade diesen Bereich in ihren Lernzielkatalog integriert.(2)

Ein weiterer Faktor, der die Verfolgung affektiver Lernziele in der Schule sehr erschwert, liegt in der gesellschaftlichen Rolle der Schüler. REINHARD (3) vergleicht diese gesellschaftliche Rolle des Kindes mit der eines kranken erwachsenen Mitgliedes unserer Gesellschaft. Gemessen am gesundenen Erwachsenen ist sowohl das Kind als auch der kranke Erwachsene unfähig zum normalen Rollenhandeln: Der Kranke kann die Erwachsenenrolle zur Zeit nicht ausfüllen, das Kind beherrscht sie (noch) nicht. Beide sind daher abhängig von anderen, die als gesunde Erwachsene sie betreuen bzw. erziehen können.

---

1) RICHTER 1974. S 25.
2) Es ist deutlich, daß hier die Schule nur korrigierend wirken kann und daß durch eine mögliche Kompensation die grundlegenden Ursachen für das Entstehen emotionaler Defizite nicht beseitigt werden können. Auf der anderen Seite geht es darum, Schülern und Jugendlichen eine weitgehend gesunde psychische Entwicklung zu ermöglichen. Dieses Ziel darf m.E. nicht aufgegeben werden zugunsten einer Konfliktverschärfung, die mehr veränderndes Potential enthalten mag.
3) vgl. REINHARD 1972.

Die motivationalen Faktoren sind ebenfalls ähnlich: der Kranke soll bereit sein, wieder gesund zu werden; das Kind soll willens sein, erwachsen zu werden. Beim Kranken kann diese Motivation zumeist als gegeben vorausgesetzt werden (Leidensdruck und Wissen um das Sein eines gesunden Erwachsenen). Hingegen kann diese Voraussetzung beim Kind nicht ohne weiteres gemacht werden: es kennt das Ziel seiner Erziehung nicht aus eigener Erfahrung und wird daher auch nicht durch diese Erfahrung motiviert.

Andererseits definiert die mangelnde Beherrschung der gesellschaftlich anerkannten Erwachsenenrolle das Kind als unmündig (1). Dieser soziologische Status läßt es nicht zu, die Verwaltung seiner Rolle dem Kind soweit zu überlassen, daß es selbst über seine Teilnahme bzw. Nichtteilnahme am Sozialisationsprozeß entscheiden kann (2). Also wird das Kind in diesen Prozeß hineingezwungen, muß sich allerdings auch aufgrund seines Unmündigenstatus zwingen lassen.

Obwohl der Vergleich Arzt - Lehrer nicht direkt gezogen werden kann, lassen sich dennoch Parallelen feststellen, insofern der Schüler als Klient des Lehrers gesehen werden kann:
"The purpose of education is not very different philosophically from that of therapy; namely to encourage the freedom of the human being to grow and develop to the maximum of his potentials as a social animal."(3)

Die Definition des Kindes als Unmündigen enthält implizit fatale Konsequenzen: Das Kind definiert seine spätere Rolle als Erwachsener in negativer Abgrenzung zum Kind-sein: 'Später wird es nicht so sein wie heute, später wird mir

---

1) vgl. REINHARD 1972. S 73.
2) vgl. ebd.
3) WOLF; SCHWARZ 1955. S 12.

keiner mehr sagen, wann ich ins Bett muß, später werde ich meine Entscheidungen selbst fällen'.

Diese Negativ-Definition führt dazu, daß eine reale Vorstellung dessen, was der einzelne für sich als sinnvoll und möglich ansieht, nicht mehr entwickelt wird. Die Überlegungen gehen mehr in die Richtung, was nicht mehr sein wird, und erschöpfen sich darin, weil diese Vorstellungen an sich schon Befriedigung versprechen.

Der Status des Kindes wird von ihm selbst als permanente Übergangssituation in Richtung Zukunft gesehen. Jeder Geburtstag verspricht ihm mehr Freiheit; der Fünfjährige kann es nicht erwarten, sechs Jahre alt zu werden, und der Neunjährige wartet sehnlichst darauf, endlich 'zehn' zu sein. Kriterien für das Handeln von Kindern liegen konsequenterweise mehr in der Zukunft als in der Gegenwart. Die Frage ist nicht, was ist jetzt und hier sinnvoll für mich, sondern, was kann ich später besser gebrauchen, um meine Erwachsenenrolle auszufüllen - was ist mir später nützlich. Selbstverständlich haben diese zukunftsorientierten Fragen ihre Berechtigung; bedenklich wird es nur, wenn darüber die Frage nach der momentanen Betroffenheit des Kindes in seiner j e t z i g e n gesellschaftlichen Position vernachlässigt wird. Dann besteht die Gefahr, daß das Kind seine eigene Betroffenheit nicht mehr erfährt und somit auch nicht unterscheiden lernt zwischen gesellschaftlich gefordertem ('aussengesteuertem') Verhalten und Handeln aus eigenen Bedürfnissen und Interessen, aus eigener Betroffenheit. Daß sich die Fähigkeit zu dieser Unterscheidung nicht von selber entwickelt, zeigt die Tatsache, daß auch sehr viele Erwachsene Entscheidungsschwierigkeiten haben - nicht weil sie nicht genügend wüßten, sondern weil sie nicht gelernt haben, ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen zu erkennen und zu verwirklichen.

Vor diesem Hintergrund wird neben der psychologischen Bedeutung affektiver Lernziele auch ihre gesellschaftliche Relevanz noch einmal klar. In einem Gesellschaftssystem, das in erster Linie auf reibungsloses Funktionieren seiner Mitglieder ausgerichtet ist, scheint es um so notwendiger, dem Einzelnen seine individuelle Situation dadurch zu verdeutlichen, daß er differenzieren lernt zwischen außen- und innengesteuertem Verhalten einerseits und den Bedingungen der Bedürfnisentwicklung andererseits.

In diesem Sinne ist auch UNGER zu verstehen. Sie nennt bei der Beschreibung des Planes von ROBINSOHN als wesentliches Ziel, welches den Schüler zur Bewältigung von Lebenssituationen befähigt, "die Entwicklung individueller Autonomie".(1)

Aus einer kognitiven Analyse zu bewältigender Problemsituationen im sozialen Bereich muß sich eine Qualifikation entwickeln, die in einer Verhaltensdisposition besteht, und damit - unter Einbeziehung kognitiver Faktoren - in einer Einstellung, die autonomem Verhalten förderlich ist. Diese Entwicklung von Verhaltensdispositionen, hier also auch von Einstellungen, spielt bereits in den Bereich affektiver Lernziele hinein, denn:
"Einstellungen sind Verbindungen von Affekten mit sozialen Objekten, die von der aktuellen Erfahrungssituation abstrahiert sind und den Charakter von Dispositionen in Erlebens- und Verhaltenssteuerung gegenüber zukünftigen Erfahrungssituationen mit dem Einstellungsgegenstand besitzen."(2)

---

1) UNGER 1974. S 218.
2) RECHTIEN 1974. S 143.

Wird in diesem Zusammenhang von Autonomie gesprochen, so kann sinnvoll damit nur gemeint sein, daß das menschliche Individuum, hier der Schüler, dem Prozeß der Einstellungsbildung und -veränderung nicht blind und hilflos unterworfen ist, sondern an ihm, d.h. am Erwerb von Verhaltensdispositionen, aktiv und steuernd beteiligt ist. Das wiederum bedeutet jedoch, daß er seinen eigenen Affekten nicht fremd und ablehnend gegenüber steht, sondern sie differenziert erfährt und als legitimen Teil seiner Person akzeptiert - und darüber hinaus ihren Anteil an seiner Verhaltenssteuerung erkennt (Selbstexploration und Selbstakzeptierung).

Der gleiche Bereich wird angesprochen, wenn ZIMMER als wichtigste und allgemeinste Qualifikation neben einigen kognitiven Lernzielen die "Fähigkeit zu kritisch-kontrollierbarem Verhalten innerhalb der Dynamik von Gruppen" und die "Fähigkeit zur Affektkontrolle" nennt (1). Die Fähigkeit zu angstfreier und distanzierter Reflexion über die eigenen Emotionen schafft die Möglichkeit einer kritischen und kontrollierenden Haltung gegenüber den eigenen emotionalen Reaktionstendenzen und damit Verhaltensdispositionen.

Dies ist - wie wir oben gesehen haben - einer gesunden psychischen Entwicklung unbedingt förderlich und sogar Voraussetzung für diese. Hierdurch werden Extremreaktionen verhindert, wie etwa ein bedingungsloses Sich-unterwerfen unter die eigenen Gefühle - oder andererseits ein kompromißloses Ablehnen von Emotionen zugunsten einer ausschließlich logisch-rationalen Verhaltenssteuerung. Beides ist auf die Dauer nicht durchzuhalten und legt den Grundstein für das Entstehen psychischer Störungen.

---

1) nach UNGER 1974. S 224. vgl. oben (1.3.)

2.4. Zusammenfassung und Konsequenzen

Zusammenfassend lassen sich zwei Faktoren nennen, die trotz der psychologischen und gesellschaftlichen Bedeutung affektiver Lernziele das Verfolgen dieser Ziele in der Schule hemmen:

1. Die Abhängigkeit des schulischen Curriculums von der sozialen und gesellschaftlichen Wirklichkeit und damit die allgemeine Unterbewertung der Kommunikation von Gefühlsinhalten auch in der Schule - zugunsten einer Überbetonung logisch-rational begründbaren Verhaltens, d.h. der Auseinandersetzung mit Fakten.
2. Die gesellschaftliche Rolle des Kindes, die es als unmündig definiert, und dazu führt, daß eben auch 'kindliche' Gefühle und Bedürfnisse als 'unmündig' bewertet werden, und - wenn überhaupt - nur vor diesem Hintergrund ernstgenommen werden.

Wenn in dieser Situation affektive Lernziele in der Schule nicht nur eine theoretische Bedeutung haben sollen, sondern auch ihre Realisation angestrebt wird, dann müssen diese hemmenden Faktoren bei der inhaltlichen Zielbestimmung mit berücksichtigt werden.

Unmittelbar lassen sich hier zwei Konsequenzen ziehen:

1. Der Lehrer muß die Bedeutung affektiver Lernziele selbst erkennen und einsehen, um dadurch motiviert zu sein, sie auch ggf. gegen die vorherrschende gesellschaftliche Wirklichkeit und schulische Praxis anzustreben. Die Motivation des Lehrers, sich diesen neuen Inhalten zuzuwenden, ist eine wichtige Voraussetzung für Veränderung.
2. Der Lehrer muß bereit sein, die gesellschaftliche Unmündigenrolle des Kindes zu hinterfragen und seine Be-

ziehung zu ihm so zu definieren (1), daß das Kind sich in der Interaktion mit ihm nicht als unmündig erlebt. Das bedeutet, "sich um den Lernenden zu kümmern, ohne dabei Besitz von ihm zu ergreifen. Sie (diese Einstellung) ist verbunden mit der Anerkennung dieser anderen Persönlichkeit als einer selbständigen Person, die es wert ist, ihr eigenes Recht zu haben. In dieser Einstellung liegt grundlegendes Vertrauen - die Überzeugung, daß dieser andere Mensch irgendwie von Grund auf vertrauenswürdig ist"(2).

Weiter lassen sich jetzt allgemeine Ziele formulieren, die auf den affektiven Bereich zielen. Dabei soll als übergeordnetes Lernziel die Schaffung von Selbstbetroffenheit des Schülers genannt werden.

Unter Selbstbetroffenheit wird die Fähigkeit verstanden, aktuelle Ereignisse auf sich zu beziehen, um so die jeweils ausgelösten Gefühle als eigene Reaktionen auf diese Ereignisse wahrzunehmen. Diese können dann in die folgende Handlungsstrategie integriert werden.

Zur Herstellung von Selbstbetroffenheit ist es notwendig, daß der Schüler den affektiven Bereich nicht als tabuisiert erfährt (und damit, daß der Lehrer diesen Bereich nicht tabuisiert!). Auch auf einzelnen bestimmten Gefühlsqualitäten (z.B. auf Aggressionen) darf kein Tabu ruhen, denn sonst besteht die Gefahr, daß solche Gefühle die Wahrnehmungsschwelle gar nicht überschreiten. Weiter ist für Selbstbetroffenheit erforderlich, daß der Schüler

---

1) Zum Begriff der Definition einer Beziehung vgl. WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON 1969. S 53-56. S 79-89.
2) ROGERS 1974. S 11o-111.

seine von ihm wahrgenommenen Gefühle mitteilen lernt, um so durch die begriffliche Strukturierung ein deutlicheres Bild von ihnen zu bekommen (1). Das setzt natürlich ein Klima voraus, welches dem Schüler ermöglicht, sich frei zu äußern über das, was er an sich und anderen erlebt.

Wie im einzelnen die Vermittlung solcher Ziele in der Schule aussehen könnte, soll im folgenden Kapitel über Theorien zur Vermittlung affektiver Lernziele und weiter bei der Diskussion bestimmter Methoden im Kapitel 4 diskutiert werden.

---

1) vgl. dazu RECHTIEN 1974. insbesondere S 92-99. S 155 -159.

3. THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR VERMITTLUNG AFFEKTIVER LERNZIELE IN DER SCHULE

Die Bedeutung der affektiven Lernziele liegt in ihrem Einfluß auf die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit und der damit eng zusammenhängenden sozialen Interaktionsfähigkeit. Sie aktualisieren sich nicht nur vorwiegend in der sozialen Interaktion, soziale Interaktion stellt auch ihr wesentliches Lernfeld dar.

Eine Theorie, die sich auf soziale Lernfelder bezieht, ist die Theorie des sozialen Lernens. Es gibt verschiedene andere Lerntheorien (instrumentelles Bedingen, klassisches Konditionieren usw), allerdings beziehen sie sich meist nicht in erster Linie auf den sozialen Bereich. Dieser ist für unseren Zusammenhang jedoch von besonderer Bedeutung. Die Interiorisation von Verhaltensmustern und Erlebnisweisen - und damit der Erwerb von Persönlichkeitseigenschaften - findet innerhalb relativ konstanter Sozialbeziehungen statt, zunächst in der Familie und der sog. Peer Group, später in den Sozialisationsinstitutionen, zu deren wichtigsten die Schule gehört. Inhalt, Form und äußere Bedingungen der Interaktionsformen dieser sozialen Gruppen haben wesentlichen Einfluß auf die affektive Entwicklung des Individuums(1).

Zur Erfassung dieses Einflusses bietet sich die Theorie des sozialen Lernens an. Reize aus der Umwelt, die eine emotionale Reaktion hervorrufen und wiederum eine Auseinandersetzung mit dieser Reaktion erfordern (z.B. auf welche Weise sie handlungsrelevant wird), treten überwiegend innerhalb sozialer Beziehungen auf. Reaktionsmuster gegenüber bestimmten Reizen und Reizkonstellationen werden daher in sozialen Situationen erworben und verändert.

---

1) vgl. dazu SEVE 1972. S 166-176.

Die Theorie des sozialen Lernens versucht die Bedingungen, unter denen dieser Erwerb und diese Veränderung stattfinden, zu erfassen und bietet sich daher an, wenn es um die Vermittlung affektiver Lerninhalte geht. Sie befaßt sich mit der Tatsache, daß alle Phänomene des Lernens, die aus direkter Unterweisung oder aus eigener Erfahrung resultieren, auch bei bloßer Beobachtung des Verhaltens einer Modellperson beim Beobachter auftreten können. Diese Tatsache des Verhaltenserwerbs durch Beobachtung und Nachahmung wird mit dem Terminus 'Imitationslernen' belegt.

Imitationslernen (Beobachtungslernen, Modeling) ist nicht nur eine besonders effiziente, sondern auch eine sehr zeitökonomische Art des Verhaltenserwerbs bzw. der Verhaltensänderung. Sie ist besonders wichtig für den Erwerb komplexer Verhaltensmuster, so besonders für den Erwerb sozialen Verhaltens. Für letzteres bietet es sich im übrigen schon von daher an, daß es Lernen in einer sozialen Beziehung, nämlich in der Beziehung zwischen Modell und Beobachter ist. Seine Bedeutung gewinnt es u.a. daher, daß "under circumstances in which mistakes are costly or dangerous, skillfull performances can be established without needless errors by providing competent models who demonstrate the required activities"(1).

Wegen der Bedeutung dieser Lernvorgänge innerhalb des Sozialisationsprozesses ist die Theorie des sozialen Lernens hauptsächlich im Rahmen der Entwicklungspsychologie erarbeitet und überprüft worden (2), weiter in Untersuchungen zu aggressivem Verhalten (3).

---

1) BANDURA 1971. S 3.
2) vgl. u.a. BANDURA; WALTERS 1969. vgl. BANDURA 196o.
3) vgl. BERKOWITZ 1962.

3.1. Begriffsklärung

Allgemein wird unter Identifikation so etwas wie ein Prozeß höherer Ordnung verstanden, während sich der Begriff 'Imitation' auf das beobachtbare Verhalten bezieht. Noch bei FREUD ist Imitation ein Oberflächenprozeß (womit wahrscheinlich ein Geschehen bzw. eine Veränderung auf der Verhaltensebene gemeint ist), dem Identifikation als dynamischer Grundprozeß (auf der Ebene der Verhaltenssteuerung) zugrundeliegt.

Da aber auf das Vorliegen von Identifikation hauptsächlich durch die Beobachtung von Imitation geschlossen wird, wird bei lerntheoretischer Orientierung diese prinzipielle Unterscheidung abgelehnt. BANDURA z.B. unterscheidet nicht zwischen Imitation und Identifikation, sondern faßt beides als einheitliches Phänomen unter dem Begriff 'modeling' zusammen.(1)

Die Verwendung der Begriffe Imitation und des Imitationslernens innerhalb der Gruppe der Lerntheoretiker ist wiederum nicht einheitlich, sondern unterscheidet sich je nach dem jeweiligen theoretischen Standort. Beispielhaft seien hier einige der wichtigsten Definitionen genannt.
Nach der operanten Lerntheorie liegt Imitation unter folgenden Bedingungen vor: Ein Modell zeigt ein Verhalten, das durch bestimmte cues (bedeutsame Merkmale) charakterisiert ist; ein Beobachter verhält sich ebenso wie das Modell, um diesen cues zu entsprechen. Imitation liegt nicht vor, wenn eine Reaktion aufgrund von antezedenten Stimuli, die für Modell und Beobachter gleich sind, erfolgt.
Innerhalb der 'affektiven Feed-back Theorie', wie sie z.B. von ARONFREED vertreten wird, wird Lernen in einer

---

1) vgl. BANDURA 1971. S 3-7.

sehr engen Definition nur dann als Imitationslernen anerkannt, wenn das imitierte Verhalten zuvor noch nicht im Repertoire des Beobachters war. Imitationslernen liegt nur dann vor, wenn während der Beobachtung ein Lernprozeß durch kognitive Repräsentation stattfand.(1)

Die soziale Lerntheorie - deren bedeutenster Vertreter BANDURA ist - definiert ein 'Identifikationsereignis' bzw. 'Imitation' als "das Auftreten von Ähnlichkeiten zwischen dem Verhalten eines Modells und dem Verhalten einer anderen Person, unter der Voraussetzung, daß das Verhalten des Modells den entscheidenden cue für die Angleichungsreaktionen (matching responses) des Beobachters" darstellt. (2)
Ähnlichkeit des Verhaltens aufgrund gemeinsamer Reize wird hier also ebenfalls ausdrücklich aus dem Definitionsbereich des Begriffes ausgeschlossen.

3.2. Lernen durch Nachahmung (Imitationslernen)

Innerhalb des Bereichs des sozialen Lernens interessieren hier besonders diejenigen Inhalte, die in den affektiven Bereich der Persönlichkeit gehören oder die eng mit diesem zusammenhängen. Für diesen Problemkreis erscheinen insbesondere die 'affektiven Feed-back Theorien' sowie die soziale Lerntheorie bedeutsam. Sie seien daher im Folgenden kurz dargestellt.

3.2.1. Affektive Feed-Back-Theorien

MOWRER betont die Bedeutung der Verstärkung für das Ler-

---

1) Davon auf jeden Fall zu unterscheiden sind ähnliche Mechanismen wie 'social facilitation' (soziale Erleichterung), 'choice matching' (Wahlentsprechung), 'observational control of established dispositions' (Verhaltensgleichheit aufgrund beobachteter Konsequenzen. vgl. ARONFREED 1969. S 232.
2) vgl. BANDURA 1969. S 215.

nen durch Imitation. Während die Reinforcement-Theorien Imitation jedoch auf einen Spezialfall des instrumentellen Lernens reduzieren, hebt er das klassische Konditionieren von positiven und negativen Gefühlen hervor. Diese Gefühle wirken als Verstärker für diejenigen Reize, mit denen sie gemeinsam auftreten. Mit anderen Worten: Die Verhaltensweisen eines Modells erhalten durch Kombination mit primären Verstärkern - positive und negative Gefühle - einen sekundären Verstärkungswert. Durch Reizgeneralisierung kann der Beobachter später dann Selbstbelohnungserfahrungen machen, indem er so genau wie möglich das positiv bewertete Verhalten des Modells reproduziert.(1)

MOWRER unterscheidet zwei Arten des Imitationslernens.

a) Direktes Imitationslernen

Das Modell belohnt den Beobachter für die Nachahmung bestimmter Verhaltensweisen. Durch die wiederholte Assoziation mit positiven Erfahrungen (Belohnungen) gewinnen diese Verhaltensweisen selbstverstärkenden Charakter.

b) Stellvertretendes Imitationslernen

Das Modell erfährt für bestimmte Verhaltensweisen positive Konsequenzen (Belohnungen). Durch 'einfühlende Teilnahme' des Beobachters erhält dieser stellvertretende Verstärkung (vicarious reinforcement). Anschließend wird das beobachtete Verhalten in der Erwartung positiver Konsequenzen reproduziert.(2)

Dieser Ansatz wird von BANDURA kritisiert, weil er nicht erklärt, wie Nachahmungsverhalten erworben bzw. gelernt wird, wenn weder der Beobachter noch das beobachtete

---

1) vgl. MOWRER 195o.
2) vgl. MOWRER 196o. (II)

Modell verstärkt werden. Immerhin konnte Imitationslernen auch dann beobachtet werden, wenn keine offensichtliche externale Verstärkung gegeben wurde. BANDURA zieht daher den Schluß, daß die Konditionierung von Affekten eine zwar hilfreiche, aber keineswegs notwendige Bedingung für Imitationslernen sei.(1)

Ein anderer theoretischer Ansatz stammt von ARONFREED.(2) Nach ihm werden Affekte nicht nur mit den Stimuli, die mit der imitierten Reaktion verbunden sind, assoziiert, sondern auch mit der kognitiven Repräsentanz des Verhaltens. Das Problem der Motivation zur Nachahmung - diese kann nicht aus den Verhaltenskonsequenzen abgeleitet werden - löst ARONFREED dadurch, daß er eine intrinsische Motivation annimmt. Die Fähigkeit zur Imitation einer beobachteten Verhaltenweise erklärt er so, daß das wahrgenommene Verhalten in Form kognitiver Repräsentanzen gespeichert wird. Beim Aufbau dieser Repräsentanzen spielen allerdings affektive Beziehungen eine Rolle.
Das Bestehen intrinsischer Verstärkungsmechanismen schon während der Beobachtung macht direkte Verstärkung überflüssig.
BANDURA kritisiert an disem Ansatz, daß die Auswahl von Reaktionen aus dem Verhaltensrepertoire oder zur Aufnahme in dieses auch aufgrund funktionaler und nicht nur affektiver Bewertungen geschieht; ein großer Teil der durch Imitation erlernten Verhaltensweisen erfährt nach ihm überhaupt keine affektive Bewertung.(3)

---

1) vgl. BANDURA ; WALTERS 1969. S 52-6o.
2) vgl. ARONFREED 1969.
3) Diesem Einwand ist m.E. mit Vorbehalt zu begegnen. 'Affektive Bewertungen' sind u.U. schwer nachzuweisen und zu definieren, so daß die Antwort auf die Frage, ob die Imitation von Verhaltensweisen tatsächlich ohne jegliche Intervention von affektiven Bewertungen möglich ist, so einfach nicht gegeben werden kann.

3.2.2. Soziale Lerntheorie

BANDURA (1) stellt 1969 seine und SHEFFIELD's Theorie (2) unter der Bezeichnung 'mediationale Kontiguitätstheorien' dar; seine eigene stellt er als 'soziale Lerntheorie' vor.(3)
BANDURA faßt Imitation und Identifikation unter dem Begriff 'modeling' zusammen (vgl. oben: Begriffsklärung). Innerhalb des Modeling-Prozesses unterscheidet er zwei Stufen: Verhaltenserwerb und Verhaltensausführung. Beide werden durch unterschiedliche Variablen gesteuert.

Verhaltenserwerb
Das Verhalten des Modells wird beobachtet und in kognitiver Form innerhalb eines bildhaften bzw. sprachlichen Repräsentationssystems gespeichert. Sobald die Modell-Stimuli in Bildern oder Worten kodiert sind, funktionieren sie als Mittler (representational mediators) für spätere Reproduktionen des Verhaltens.

Verhaltensausführung
Wenn der Beobachter in eine ehemals bei einem Modell beobachtete Situation gerät, so ermöglichen die symbolischen Repräsentationen beobachteten Modellverhaltens eine Reaktion, die der Modellreaktion ähnelt (imitative Reaktion).

Innerhalb dieser beiden Stufen spielen Verstärkungsprozesse eine jeweils andere Rolle. Auf der Stufe der Verhaltensausführung sind sie unerläßlich, d.h. eine imitative Reaktion bedarf extrinsischer Verstärkung, stellvertretender Verstärkung oder Selbstverstärkung.

Beim Erwerb von Verhalten spielen Verstärkungsprozesse eine untergeordnete Rolle, nämlich über ihren Einfluß auf hypothetische Subprozesse. Die Annahme dieser mediatorischen Subprozesse ist nicht unbestritten; BANDURA (4)

---

1) vgl. BANDURA 1969.
2) vgl. SHEFFIELD 1961.
3) vgl. BANDURA 1971. S 16-26.
4) vgl. BANDURA 1971. S 24.

nennt folgende und räumt ihnen wichtige Funktionen ein:

a) Aufmerksamkeit
   Das Interesse des Beobachters muß auf die relevanten Aspekte des Modellverhaltens gerichtet sein.
b) Speicherprozesse
   Eine gelungene Kodierung und kognitive Repräsentation des beobachteten Verhaltens ist nicht nur für die Ausführung, sondern auch für den Erwerb von Verhalten wichtig. Dabei sind verschiedene Kodierungen von unterschiedlicher Effektivität: Verbale Kodierungs- und Memorierungsvorgänge fördern Imitationslernen. (1)
c) Affektive Bedeutung von Modell und Modellverhalten
   diese affektiven Prozesse wirken nach BANDURA nur indirekt über die Steigerung der Aufmerksamkeit auf den Lernprozeß ein. Dagegen sieht ARONFREED (2) in ihrem Vorhandensein die wesentliche Voraussetzung für echtes Beobachtungslernen.
d) Form der Darbietung
   Die Form, in der die Modellinformation für den Beobachter zugänglich ist, hat wesentlichen Einfluß auf den Lernvorgang. Die gemeinsame Anwendung akustischer und visueller Übermittlungswege erscheint dabei am wirksamsten.(3)

Bei dieser Einteilung erscheint fraglich, inwieweit eine so deutliche Trennung zwischen affektiver Bewertung und Aufmerksamkeit, wie BANDURA sie anscheinend vornimmt, tatsächlich möglich ist; m.E. scheinen Interesse und Aufmerksamkeit eher in den Bereich der Affekte zu gehören. Geht man von der Auffassung aus, die auch ARONFREED vertritt, daß Verhaltenserwerb und Verhaltensausführung ohne jegliche Beteiligung affektiver Komponenten nicht denkbar ist, spielen gerade diese 'Subprozesse' beim sozialen

---

1) vgl. BANDURA; JEFFEREY 1971.
2) vgl. ARONFREED 1969.
3) vgl. RENNERT 1973.

Lernen eine noch größere Rolle als BANDURA ihnen zugesteht.

Dieser Einwand ist auch ein wesentlicher Punkt der Kritik ARONFREEDs an dem von BANDURA vorgestellten Konzept. Dieser Vorwurf der Vernachlässigung der affektiven Komponenten trifft insofern, als BANDURA explizit den affektiven Prozessen nur eine untergeordnete Bedeutung zugesteht. Andererseits hebt er aber gerade hypothetische Subprozesse hervor, die auf den affektiven Bereich verweisen. So schreibt er der Aufmerksamkeit des Beobachters eine wesentliche Rolle zu und nennt dabei das Interesse, das der Beobachter am Verhalten des Modells haben muß. Nun sind aber gerade diese Phänomene stark geprägt durch die Art der Beziehung zwischen Modell und Beobachter und damit durch die Art der emotionalen Bindung.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß für die Untersuchung von Lernvorgängen im affektiven Bereich die Theorien des Imitationslernens geeignet erscheinen, da sie den sozialen Kontext und seine Bedeutung für Lernprozesse explizit miteinbeziehen. Innerhalb dieser Theorien stellt die soziale Lerntheorie das differenzierteste Modell zur Verfügung. Nach ihr vollzieht sich Lernen durch Beobachtung in den zwei Schritten des Verhaltenserwerbs und der Verhaltensausführung. Affektiven Prozessen mißt BANDURA nur eine sekundäre Rolle zu; seine Begründung erscheint jedoch nicht überzeugend. Die Hervorhebung der Affekte widerspricht nicht dem zugrundeliegenden theoretischen Gesamtaufbau, so daß eine entsprechende Modifizierung mit stärkerer Betonung der Rolle affektiver Komponenten innerhalb der sozialen Lerntheorie möglich ist. Mit dieser Modifikation stellt die soziale Lerntheorie eine geeignete Theorie für die gegenwärtige Untersuchung dar.

In der Schulklasse kann der Lehrer das Modell darstellen, an dem die Schüler angemessene Verhaltensweisen im affektiven Bereich beobachten können. Das bedeutet allerdings, daß er die entsprechenden Verhaltensweisen selbst beherrschen und zeigen muß.

Neben optimalem Modellverhalten spielen beim Imitationslernen weitere Eigenschaften des Modells eine Rolle. Diese sollen im Folgenden besprochen werden.

3.3. Modelleigenschaften im Prozeß des sozialen Lernens

Die Operationalisierung der im Folgenden dargestellten Modellvariablen ist in den verschiedenen Untersuchungen nicht immer gleich, so daß bei ihrer Einführung nicht immer ganz eindeutig ist, wie die jeweilige Variable nun tatsächlich aussieht. Trotz dieser Problematik lassen sich jedoch einige Aussagen über die Bedeutung von Eigenschaften des Modells für das Auftreten von Imitationslernen machen.

1. Macht und Einfluß

Modelle, die gegenüber dem Beobachter als Agenten von Macht erscheinen, werden verstärkt imitiert. Ein Vergleich mit der Bedeutung von Belohnungen zeigt, daß die Verfügung über die Ressourcen von Macht effektiver ist in der Verstärkung von Imitationstendenzen als der Erhalt von begehrten Belohnungen. So zeigte HETHERINGTON (1), daß Kinder den dominaten Elternteil mehr imitieren.(2)

2. Status

Untersuchungen, in denen Status mit Erwachsensein operationalisiert wurde, zeigten zumindest bei langfristigen Kontrollen, daß Erwachsene mehr imitiert werden als Gleichaltrige; kurzfristige Kontrollen dagegen ergaben eine hö-

---

1) vgl. HETHERINGTON 1965.
2) vgl. BANDURA; ROSS; ROSS 1963 (I).

here Imitationsrate von Gleichaltrigen.(1)
Ebenfalls eine positive Korrelation zwischen Imitation und Höhe des sozialen Status zeigt sich, wenn Status mit Erfahrung oder Kompetenz operationalisiert ist.

3. Wärme und Belohnungsqualität

Befunde, die auf einen Zusammenhang zwischen Wärme/Zuwendung und Ausmaß von Imitation verweisen, beziehen sich meist auf bestimmte Gruppen von Versuchspersonen (z.B. leistungsmotivierte Vpn). Allgemein läßt sich dennoch feststellen, daß Imitationslernen durch Wärme und Zuwendung gefördert wird, und zwar vor allen Dingen bei aufgabenirrelevanten Verhaltensweisen, weniger bei aufgabenorientiertem Verhalten (2).

4. Geschlecht

Es kann angenommen werden, daß im allgemeinen als geschlechtsspezifisch betrachtete Verhaltensweisen (z.B. physische Aggression) eher imitiert werden, wenn das Modell dem entsprechenden Geschlecht angehört. Allerdings wirkt hier vermutlich das Geschlecht des Beobachters als intervenierende Variable. (3)

5. Ähnlichkeit, Attraktion

Bei sonst gleichen Bedingungen werden ähnliche Modelle eher imitiert als unähnliche Modelle, wobei Ähnlichkeit zum Teil als Einstellungsgleichheit operationalisiert wird. (4)

Neben den hier dargestellten Variablen gibt es noch weitere Modelleigenschaften, deren Zusammenhang mit Imitationslernen untersucht wurde, die für den vorliegenden

---

1) vgl. BANDURA; KUPERS 1964
2) vgl. BANDURA; HUSTON 1961.
3) vgl. BANDURA; ROSS; ROSS 1963 (II).
4) vgl. BANDURA 1969 (II).

Zusammenhang jedoch ohne Bedeutung sind und daher vernachlässigt werden.

ad 1.
Die Modellvariable Macht und Einfluß fördert zwar Imitationslernen, beinhaltet aber auch Probleme. So erscheint es in unserem Zusammenhang als wenig günstig, Macht und Einfluß geltend zu machen, um einen höheren Imitationseffekt zu erzielen, denn ein solches Verhalten steht in eindeutigem Widerspruch zu den angestrebten Zielen, die nämlich ein Klima erfordern, welches freie Äußerungen gestattet und fördert. Macht ist aber nur denkbar mit Verhaltenskontrolle und Beeinflussung anderer.

ad 2.
Anders kann dagegen der Einfluß der Variablen Status genutzt werden. Hier ist der Lehrer in der Schulklasse gegenüber anderen Mitschülern als Modell 'im Vorteil': sein Verhalten wird eher imitiert. Besonders zu Anfang kann dies von Vorteil sein, da er so im Sinne der Lernziele erwünschtes Verhalten gegenüber unerwünchtem 'durchsetzen' kann. Allerdings sollte er auch hier bemüht sein, diese Beeinflussung zugunsten von Imitation unter den Schülern abzubauen, um so eine allzu enge Fixierung auf sein Verhalten zu vermeiden. Dies kann etwa dadurch geschehen, daß entsprechendes Schülerverhalten verstärkt wird - was dann auch zur Imitation über 'vicarious experience' führen kann.

ad 3
"Wärme und Belohnungsqualität" stellen eine wichtige Modelleigenschaft dar, und zwar um so mehr als sie gerade bei aufgabenirrelevanten Verhaltensweisen stärker wirksam wird. Affektive Lernziele werden eben gerade nicht durch kognitive Aufgabenstellung erreicht.

ad 4.
Die Modelleigenschaft 'Geschlecht' soll hier nicht weiter berücksichtigt werden, da diese Variable in den meisten Fällen, jedenfalls in der Schule nicht systematisch variiert werden kann.

ad 5.
Die fünfte Modelleigenschaft bezieht sich auf Einstellungsgleichheit, in diesem Fall zwischen Lehrern und Schülern. Konsequenzen für das Wirksamwerden dieser Eigenschaft können nur schlecht gezogen werden, da Einstellungen des Lehrers schlecht nur deshalb manipuliert werden können, damit er seinen Schülern ähnlicher wird; außerdem befinden sich in einer Klasse 25 bis 3o Schüler ... Möglicherweise ist es aber gar nicht notwendig, daß die gleichen Einstellungen bei Lehrer und Schüler vorliegen; akzeptiert der Lehrer Einstellungen bei seinen Schülern, ohne sie zu bewerten, auch dann, wenn sie nicht mit seinen eigenen Einstellungen übereinstimmen, so könnte dies als positive Definition der Beziehung einen fördernden Einfluß auf Imitationslernen haben (1).

Neben den Modelleigenschaften, die Imitation erleichtern, ist auch eine genaue Beschreibung des Modellverhaltens, das imitiert werden soll, notwendig.

Als übergeordnetes Ziel im affektiven Bereich war die 'Schaffung von Selbstbetroffenheit' beim Schüler genannt worden. Dieses Ziel, nämlich die angstfreie persönliche Auseinandersetzung mit konkreten Ereignissen, Einstellungen und Personen kann dadurch erreicht werden, daß der Schüler seine jeweils ausgelösten Gefühle als seine persönlichen Reaktionen akzeptiert. ROGERS nennt bei seiner

---

1) vgl. dazu RECHTIEN 1974. S 188-189.

Aufzählung von Eigenschaften, die eine optimal entwickelte Person aufweisen würde, als erstes:
"Diese Person wäre aufgeschlossen gegenüber ihrer Erfahrung."(1)

3.4. Der Lehrer als Modell

Soll der Lehrer in der Schulklasse als Modell fungieren, müssen die folgenden Anforderungen erfüllt sein:

1. Der Lehrer muß in der Lage sein, seine eigenen emotionalen Reaktionen zu erkennen und nicht zu tabuisieren. Das bedeutet, "daß die Gefühle, die er an sich selbst erfährt, für ihn verfügbar, seinem Bewußtsein zugänglich sind; es heißt, daß er fähig ist, diese Gefühle zu leben, sie zu sein und gegebenenfalls zu vermitteln. Es bedeutet, daß er in eine direkte persönliche Begegnung mit dem Lernenden kommt und ihn auf derselben Ebene, als Person zu Person, trifft. Es bedeutet, daß er er selbst ist, daß er sich nicht verleugnet."(2) Er muß in der Lage sein, diesen offenen und freien Umgang mit Gefühlen seinen Schülern modellhaft zu vermitteln, seine Einstellung muß sich auf der Verhaltensebene für seine Schüler wahrnehmbar auswirken; dies kann in erster Linie durch das angstfreie Ausdrücken der eigenen Gefühle geschehen.

Das heißt weiter, daß es wichtig ist, differenziert wahrzunehmen, welche affektiven Dispositionen oder aktuellen Gefühle sein jeweiliges Verhalten überwiegend beeinflussen, insbesondere in der konkreten Interaktion mit einzelnen Schülern.

---

1) ROGERS 1974. S 271.
2) ROGERS 1974. S 1o7-1o8.

2. Gefühlsmäßige Schüleräußerungen müssen von ihm ebenfalls als solche erkannt und akzeptiert werden; er sollte sie nicht negativ verstärken (1). Der Lehrer sollte in der Lage sein, emotionale Anteile in Schüleräußerungen auch dann zu erkennen, wenn sie nur implizit ausgedrückt werden, so daß er auch in diesem Fall auf sie reagieren und sie gegebenenfalls verbalisieren kann.
"Jeder Lehrer, der versuchte, auch nur einmal pro Tag wertungsfrei anerkennend und einfühlsam auf ein Gefühl zu reagieren, das ein Schüler zeigt oder verbalisiert, würde, so glaube ich, die Kraft entdecken, die in dieser gegenwärtig kaum vorhandenen Form des Verstehens liegt."(2)

3. Zur angstfreien Äußerung nicht nur gefühlsmäßiger Äusserungen durch die Schüler ist es notwendig, daß der Lehrer möglichst viele Schülerbeiträge aufgreift und angemessen darauf reagiert. Zur angemessenen Reaktion gehört, daß Äußerungen, die den Schüler verängstigen oder sein Selbstwertgefühl herabmindern, unterlassen werden.
"Die fortwährende Angst des Ungenügens, planmäßig wachgehalten durch Eltern, Kindergärtnerinnen, Lehrer, erzeugt eine Labilität des Selbstwertgefühls, die nie mehr während des ganzen späteren Lebens ganz überwunden wird."(3)

Schon diese drei Punkte zeigen, daß die Realisierung affektiver Lernziele in der Schule hohe Anforderungen an den Lehrer stellt. Diese Anforderungen zielen auf den Bereich der Affekte beim Lehrer selbst. Der Lehrer muß -

---

1) Auch wenn hier das Augenmerk auf Imitationslernen gerichtet ist, kommen andere Lernprozesse doch ebenfalls zum Tragen. Lernen durch Verstärkung spielt selbstverständlich nach wie vor eine Rolle, reicht aber zur Vermittlung der affektiven Lernziele nicht aus.
2) ROGERS 1974. S 114.
3) RICHTER 1974. S 8o-81.

wie bei den kognitiven Lernzielen - die affektiven Lernziele selbst erreicht haben, um sie vermitteln zu können.

Da aber die Lehrer selber den Sozialisationsbedingungen unterworfen waren, die diesen Zielen nicht gerade förderlich sind, ist zu vermuten, daß auch sie im Bereich der Affekte Defizite aufweisen. Gefordert wird allerdings von ihnen, "daß die Erzieher selbst offen und flexibel sind, daß sie selbst an den Veränderungsprozessen effektiv teilnehmen. Sie müssen sowohl fähig sein, die wesentlichen Kenntnisse und Werte der Vergangenheit zu bewahren und zu vermitteln, als auch begierig, Neuerungen aufzunehmen, die zur Vorbereitung auf eine unbekannte Zukunft notwendig sind". (1)
Hier wird ganz offensichtlich, daß in der gegenwärtigen Situation der erste Schritt zur Vermittlung affektiver Lernziele in der Lehrerbildung und -fortbildung ansetzen muß.

Diese Ansicht wird inzwischen auch innerhalb von Lehrerfortbildungsinstitutionen geteilt. Neben anderen Zielen nennt HARDÖRFER (2):
"Dem Schüler sollte zunehmend mehr Freiheit der Wahl zugestanden und dadurch mehr Möglichkeit zu echter Selbstdefinition gegeben werden. "Die Voraussetzungen für reflektierte Entscheidungen liegen aber zum großen Teil in der Fähigkeit, eigene Bedürfnisse, Wünsche und Reaktionen als solche zu erkennen, um eine entsprechende Handlungsstrategie zu entwickeln und um die richtigen Entscheidungen zu treffen.

HARDÖRFER geht davon aus, daß die bisher eingeleiteten strukturellen Reformen und Veränderungen im Bildungs-

---

1) ROGERS 1974. S 291.
2) HARDÖRFER 1974. S 16.

system schon einige Möglichkeiten bieten und überhaupt "erst einmal zu realisieren gelernt werden" müssen. Daraus zieht er die Konsequenz:

"Schulreform tritt in ihre zweite stabilisierende Phase ein. Stabilisierung und Korrektur aber sind nur möglich in der Breite der Realität, d.h. durch die entscheidende Mitwirkung der Gesamtheit der Lehrer. Planungen und Versuche gehen damit in die Breite nicht besonders geförderter und qualifizierter Realität, und erst in und an dieser ist zu ermessen, was geht und was nicht. Um all das möglich zu machen, bedarf es der Instandsetzung der Lehrer für ihre neue Aufgabe: Die zweite Phase der Schulreform ist die Stunde der Lehrerfortbildung."(1)

---

1) HARDÖRFER 1974. S 16.

4. LERNMETHODEN ZUR OPTIMIERUNG DES MODELLS IM AFFEKTIVEN BEREICH

In diesem Kapitel geht es um die Frage nach der Optimierung des Lehrers als Modell für Lernen im affektiven Bereich. Dazu wurden Lernziele für den Lehrer oben angesprochen. Übergeordnet geht es dabei in erster Linie um angstfreies soziales Interagieren. Dieses Ziel schließt unterschiedliche Fähigkeiten ein:

- Erkennen von eigenen Gefühlen in einer konkreten Situation
- Fähigkeit zum Verbalisieren eigener Gefühle
- Differenzierte Wahrnehmung der Gefühle anderer
- Verbalisierung von (expliziten und impliziten) Gefühlen des Gegenüber
- Erkennen der Angemessenheit bzw. Unangemessenheit emotionaler Äußerungen, Verbalisierungen usw. in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation
- Reflexion der konkreten sozialen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler.

Diese Lernziele muß ein Lehrer mindestens zum Teil selbst erreicht haben, wenn er Modell sein soll für affektives Lernen in der Schulklasse.

Hier stellt sich nun die Frage, welche Möglichkeiten es für den Lehrer gibt, diese Ziele zu erreichen. Zunächst fällt bei einer Analyse auf, daß drei Bereiche des Lernens angesprochen sind:
es geht um eine Wahrnehmungsschulung, wenn eigene und fremde Gefühle erkannt werden sollen;
es geht um ein Verhaltenstraining, wenn der Lehrer in der Lage sein soll, Gefühle anzusprechen, zu verbalisieren und nicht zu tabuisieren;
bereits letzteres weist darauf hin, daß die Motivation des Modells, sich überhaupt dem affektiven Bereich zu

nähern, von immenser Bedeutung ist. Da dies in unserer Gesellschaft häufig mit Angst besetzt ist, muß hier vermutlich eine Einstellungsänderung stattfinden, wobei die Bedeutung des freien Umgangs mit Affekten in der Interaktion erkannt werden muß.

Lernmethoden zur Erreichung der angegebenen Ziele müssen also die Bereiche der Wahrnehmung und des Verhaltens im Bereich der Affekte sowie die Einstellung diesem Bereich gegenüber ansprechen.

Die den Lernzielen im affektiven Bereich entsprechenden Lernprinzipien wurden im vorhergehenden Kapitel untersucht. Es sind diejenigen, die in der Theorie des sozialen Lernens (Imitationslernen) behandelt werden. Es ist naheliegend, daß sie nicht nur für die Lernsituation Lehrermodell - Schülerbeobachter wirken, sondern daß sie in einer Situation, in der der Lehrer optimale Modellqualitäten erwerben soll, maßgebend sind.

Im folgenden sollen also verschiedene Möglichkeiten der Modelloptimierung für den Lehrer untersucht werden und zwar im besonderen im Hinblick auf die angesprochenen Lernbereiche und die zugrundegelegten Lernprinzipien.

4.1. Lernmethode: Training nach einem Kategoriensystem

Eine mögliche Methode zur Ausbildung und Verbesserung von Unterrichtsverhalten besteht darin, eine genaue Analyse des jeweiligen Unterrichts einer Person zu versuchen, um von daher Verbesserungsvorschläge zu entwickeln und neues Verhalten zu trainieren. Da Unterricht in erster Linie Interaktionsgeschehen ist, bieten sich dafür verschiedene Kategoriensysteme zur Interaktionsanalyse an; von solchen Instrumenten zur Beobachtung von Interaktion gibt es heute bereits eine ganze Reihe.

Nun ist der Geschehenskomplex Unterricht so vielschichtig, daß es kaum möglich ist, mit einem Beobachtungsinstrument sämtliche dort wirksamen Variablen zu erfassen. Von daher ist es notwendig, sich auf Schwerpunkte zu beschränken.

Solche Schwerpunktbereiche wären etwa der kognitive Bereich oder der affektive Bereich oder auch eine Kombination von beiden. Dieser letzte Bereich würde dann dadurch beschrieben, daß sowohl die wichtigsten affektiven als auch kognitiven Dimensionen erfaßt würden.(1)

Uns interessieren hier besonders die Kategoriensysteme, die sich auf den affektiven Bereich beziehen.
"Eine Kategorie wird dann als affektive bezeichnet, wenn primär die emotionale Komponente der Kommunikation betrachtet wird, also der Gemütsausdruck oder der gefühlshafte Begleitton eines Verhaltens."(2)

WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON gehen davon aus, daß jede Kommunikation eine Mitteilung auf analoger Ebene (d.h. auf der Ebene der Gefühle) enthält, von daher ist deutlich, daß die affektive Komponente in jeder Kommunikation enthalten ist (3). Nur kann sie sehr weit im Vordergrund oder auch ebenso weit im Hintergrund stehen. Wenn diese Komponente primär betrachtet wird, dann handelt es sich also um eine affektive Beobachtungskategorie.

HANKE, MANDL und PRELL unterscheiden vier Dimensionen affektiver Reaktionsweisen des Lehrers:

1. Lehrerreaktionen auf Schülergedanken oder kognitive Äußerungen der Schüler
2. Lehrerreaktionen auf Schülergefühle oder emotionale

---

1) vgl. SIMON; BOYER 197o.
2) HANKE; MANDL; PRELL 1973. S 19.
3) WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON 1969. S 61-68.

Äußerungen der Schüler
3. Lehrerreaktionen auf Versuche der Schüler, den Unterricht aktiv mitzugestalten
4. Lehrerreaktionen auf nicht-verbale Verhaltensweisen der Schüler (1)

Das Wort Reaktionsweisen deutet schon darauf hin, daß diese als positive oder negative Verstärkung aufgefaßt werden können und von daher entscheidenden Einfluß darauf haben, welche Verhaltensweisen der Schüler mit erhöhter Wahrscheinlichkeit wieder auftreten werden und welche nicht.
"... gerade das Wie, wie Lehrer also etwas sagen, sagt Lernerfolge voraus und kann Schülerverhalten in eine ganz bestimmte Richtung hin verändern"(2).
"Die affektive Dimension der Annahme oder Ablehnung von Gedanken und Ideen der Schüler ist also verantwortlich für das Erleben des Schülers, eine positive 'Rückkopplung' über die Güte seiner Gedanken und Ideen zu bekommen."(3)
Dies ist deshalb so wichtig, weil bei negativer Rückmeldung die Lernmotivation eher schwindet.

Unter den Beobachtungssystemen, die sich primär auf den affektiven Anteil der Interaktion im Unterricht beziehen, ist das wohl bekannteste und am weitesten entwickelte dasjenige von FLANDERS (4).

FLANDERS geht davon aus, daß das Führungsverhalten des Lehrers einen entscheidenden Einfluß auf das Lernverhalten der Schüler hat (5). Angeregt durch die Untersuchungen von LEWIN, LIPPITT und WHITE (6) über Führungsstile

---

1) vgl. HANKE; MANDL; PRELL 1973. S 17.
2) ebd.
3) ebd.
4) vgl. FLANDERS 197o. S 34.
5) Dieser Zusammenhang ist inzwischen vielfach belegt. vgl. z.B. TAUSCH,R.;TAUSCH,A. 1971. S 324-325.
6) vgl. LEWIN; LIPPITT; WHITE 1939.

kam es ihm darauf an, ein Kategoriensystem zu entwickeln, mit dem unterschiedliche Führungsstile festgestellt werden können. Dabei wird zwischen direktem und indirektem Lehrereinfluß unterschieden.

Mit diesem Kategoriensystem soll das Führungsverhalten des Lehrers untersucht werden; es ist daher einleuchtend, daß sich von den zehn FLANDERS-Kategorien sieben allein auf das Lehrerverhalten beziehen und lediglich zwei auf das Schülerverhalten (die letzte Kategorie ist eine Art Auffangkategorie für alles bisher nicht erfaßte Unterrichtsgeschehen: Schweigen, Verwirrung usw.).

Innerhalb der Kategorien, die sich auf das Verhalten des Lehrers beziehen, wird unterschieden nach direkter und indirekter Einflußnahme auf Schüler und Unterrichtsgeschehen. Dabei wird das verbale Verhalten erfaßt. Unter direktem Einfluß werden alle Äußerungen verstanden, die das Verhalten der Schüler einengen und damit ihrer freien Äußerung Grenzen setzen. Demgegenüber ist unter indirektem Einfluß alles Verhalten zu verstehen, was dem Schüler einen großen Verhaltensspielraum läßt und ihn ermuntert, sich frei zu äußern.

Zum besseren Verständnis der Methode von FLANDERS und der mit ihr verfolgten Zielstellung werden die Kategorien im Folgenden kurz genannt; eine genauere Beschreibung wird im Kapitel 5 erfolgen.

Kategorien zum indirekten Lehrereinfluß

1. Akzeptieren von Gefühlen
   (positive und negative Gefühle einschließlich Erinnerung und Voraussage)
2. Lobt und ermutigt
   (einschließlich spannungsvermindernder Scherze)

3. Akzeptiert und verwendet Gedanken des Schülers
   (eigene Gedanken sind eher zurückgehalten; sonst Übergang zu Kat. 5)
4. Stellt Fragen
   (in Erwartung einer Schülerantwort, also nicht rhetorisch)

Kategorien des direkten Lehrereinflusses

5. Lehrervortrag
   (referieren; eigene Gedanken darstellen)
6. Gibt Anweisungen
7. Kritisiert den Schüler oder rechtfertigt die eigene Autorität
   (Berichtigungen, Zurechtweisungen, Rechtfertigungen)

Kategorien des Schülerverhaltens

8. Schüleräußerungen - Antworten
   (Reaktionen auf Lehrerinitiative)
9. Schüleräußerungen - Initiative
   (Initiative der Schüler; unvorhergesehene Reaktionen auf Lehrerinitiative)

'Auffang-Kategorie'

10. Schweigen oder Verwirrung
    (einschließlich Stillarbeit oder nicht codierbarem Geschehen).

Abgesehen einmal davon, daß alle Kategorien des Lehrereinflusses auch auf den Bereich der Affekte des Schülers Einfluß nehmen, lassen sich bestimmte Kategorien feststellen, die explizit und intentional emotional sind. Es sind dies die Kategorien 1. und 2., die bestimmte Gefühle positiver und negativer Art des Schülers ausdrücken bzw. durch Akzeptierung, Lob und Ermutigung positive Gefühle beim Schüler hervorrufen sollen.

Die Kategorie 3. (Akzeptierung von Schülergedanken) zielt ebenfalls auf eine solche positive affektive Wirkung, jedoch eher implizit als explizit, während die Kategorie 7. (Kritik) eher negative Emotionen bewirken wird(1).

Dieses Kategoriensystem wird als Trainingsmethode nun so angewandt, daß der Lehrer Ausschnitte seines eigenen Unterrichts mit einem Tonbandgerät aufzeichnet und mit Hilfe des FLANDERS-Systems kategorisiert (2). Möglich ist dies deshalb, weil sich das Kategoriensystem nur auf Verbalverhalten bezieht. Die verbalen Äußerungen werden dabei als repräsentative Stichprobe für das Gesamtverhalten eines Menschen angesehen (3).

Der Vorteil einer solchen Vorgehensweise läßt sich folgendermaßen zusammenfassen:
Der Lehrer bekommt eine Rückmeldung über sein eigenes Verhalten in der Klasse. Er erfährt, wie lange er redet, wie häufig er Schüler tadelt oder ihnen positiv zuspricht. Nach Anwendung des Systems hat er eine vollständige Beschreibung seines tatsächlichen Verhaltens in den genannten Dimensionen, wobei die Aufschlüsselung besonders differenziert ist, da die zeitliche Abfolge der Interaktionen mit eingeht.

Allerdings enthält die Anwendung des Kategoriensystems als Methode zum Verhaltenstraining eine Reihe von Nachteilen:

1. Die Anwendung des FLANDERS-Systems als Beobachtungs- und Trainingsmethode setzt bereits eine entsprechende Motivation des Lehrers voraus. Der Lehrer, der das System für sein Unterrichtsverhalten benutzt, ist

---

1) vgl. hierzu auch die Modifizierung des FLANDERS-Systems in dieser Arbeit (Kap. 5).
2) vgl. hierzu auch FRECH 1972.
3) Zur Problematik dieser Annahme vgl. unten (Kap. 5).

wahrscheinlich von vornherein bereits an einer Verbesserung der Interaktion zwischen ihm und seinen Schülern interessiert, und motiviert, etwas dafür zu tun; er ist mit seinem Verhalten unzufrieden. Für einen großen Teil der Lehrerschaft kann diese Voraussetzung jedoch nicht ohne weiteres gemacht werden; viele Lehrer sehen keine Notwendigkeit, ihr Interaktionsverhalten im Unterricht zu kontrollieren, da für sie kein direkter Zusammenhang zwischen bestimmten Verhaltensmerkmalen und Lernerfolgen im kognitiven und affektiven Bereich sichtbar ist. Die Erfahrung dieses Zusammenhanges könnte vielleicht erst die Motivation wecken, die für ein Training veränderten Verhaltens Voraussetzung ist. Vor Beginn eines Verhaltenstrainings muß sehr oft zunächst eine Einstellungsänderung gegenüber dem Führungsstil erfolgen.

2. Das Kategoriensystem von FLANDERS ist ein Instrument zur Beobachtung von Unterricht, zunächst also n i c h t eine Methode zur Verbesserung des Unterrichts. Es sind allerdings verschiedentlich Versuche unternommen worden, durch die Anwendung der Kategorien eine Sensibilisierung für das eigene Verhalten des Lehrers und quasi eine Selbstkontrolle zu erreichen, die dann in sukzessiver Annäherung zur Optimierung des Unterrichtsverhaltens führt (1). Rückmeldung durch Beobachtung des eigenen Unterrichts über erreichte hohe Häufigkeiten in den für "gut" gehaltenen Kategorien sollen dabei das entsprechende Verhalten verstärken, unerwünschtes Verhalten löschen.
   Die Gefahr bei diesem Vorgehen liegt darin, daß der Lehrer sich stark, zu stark, an die vorgegebenen Kategorien hält und darüber die Dynamik der Situation vernachlässigt. Schließlich kommt es bei der Optimierung des Lehrerverhaltens weniger darauf an, eine bestimm-

---

1) vgl. FRECH 1972.

te Prozentzahl in bestimmten Kategorien zu erreichen als vielmehr darauf, den einzelnen Situationen in der Schulklasse so offen wie möglich gegenüberzutreten, so daß eine schülerzentrierte Reaktion möglich ist. Diesem stehen jedoch oft nicht nur mangelnde Kenntnis des eigenen Verhaltensstils und mangelndes Training in bestimmten Kategorien entgegen, sondern sehr oft starke Widerstände des Unterrichtenden, beispielsweise und besonders im Bereich der Emotionen und Affekte.

3. Die Untersuchungen über Lehrerverhalten mit Hilfe des FLANDERS-Systems bringen zwar eine gewisse Standardisierung (Durchschnittswerte bei Junior-High-School-Lehrern)(1), bieten aber damit noch kein Kriterium für eine Verhaltensoptimierung. Es bleibt unklar, was Verbesserung eigentlich heißen soll, solange keine explizite Theorie vorliegt, aus der Ziele abgeleitet werden können. Eine solche Zielbegründung liefert das FLANDERS-System nicht.

4. Bei der Anwendung des Systems als Trainingsinstrument ist schwer zu unterscheiden, wieweit ein Transfer von der bewußt gehaltenen und beobachteten, d.h. aufgezeichneten Unterrichtsstunde auf die übrige Schulsituation stattfindet. Dies ist deshalb so schwer festzustellen, weil das Training mit den Flanders-Kategorien genau die gleichen Verhaltenselemente erfordert wie anschließend die Schulsituation. Die Verhaltenselemente sind also durch das Training vorhanden und können willentlich in der jeweiligen Situation eingesetzt werden. Eine Generalisierung auf eine fremde Situation ist nicht notwendig. Anders dagegen verhält es sich bei einem Transfer in eine fremde Situ-

---

1) vgl. unten (Kap. 5).

ation. Hier zeigt sich viel leichter, wieweit das Gelernte verinnerlicht (internalisiert) wurde und entsprechend variiert in der neuen Situation wieder auftritt. Hier kann nicht einfach bereits vorhandenes (weil trainiertes) Verhalten reproduziert werden, sondern hier ist ein kreativer Akt erforderlich.

5. Schließlich bleibt das FLANDERS-Kategoriensystem trotz aller ökonomisierenden Versuche eine relativ aufwendige Lernmethode. Schon die Einarbeitung in das Kategoriensystem erfordert mindestens 5 Stunden. (1) Erst wenn diese befriedigend abgeschlossen ist, kann der Lehrer mit der Tonbandkontrolle seines Unterrichts beginnen. Mindestens drei bis vier Unterrichtsstunden müssen protokolliert und kategorisiert werden (Aufwand mindestens 5-6Std.), um zu ersten Aussagen zu kommen. Erst jetzt kann die Matrix verrechnet werden und gegebenenfalls das Aufstellen neuer konkreter Verhaltensziele erfolgen. Das anschließende Training kann nur auf individueller Ebene erfolgen. Anschließend muß erneute Protokollierung und Kategorisierung und Datenverrechnung vorgenommen werden, um dann einen ersten Vergleich in Hinblick auf die Frage, ob tatsächlich Verhalten verändert wurde, zu bekommen.Um das Kategoriensystem lediglich zweimal vorschriftsmäßig anzuwenden, sind also 4o Arbeitsstunden nötig, wobei noch fraglich ist, ob dabei tatsächlich ein echter Lernerfolg erzielt wurde. Um dies festzustellen, muß sicherlich die Anwendung und die Trainingsphase mehrere Male wiederholt werden.

Wenn man nun einmal vergleicht, welche von den oben genannten Forderungen durch die Anwendung eines Kategoriensystems als Trainingsprogramm erreicht werden, so muß man in erster Linie das Verhaltenstraining nennen. Der

---

1) Das liegt darin begründet, daß sehr schnell kodiert werden muß, was dann bereits ein sicheres Umgehen mit den Kategorien voraussetzt.

einzelne Lehrer bekommt durch das Beobachtungssystem Informationen darüber, wie er sich auf verschiedenen Dimensionen in einer Unterrichtsstunde verhalten hat. Er kann diese Informationen dazu benutzen, den Unterricht noch einmal durchzuführen und sein Verhalten auf den entsprechenden Dimensionen zu verändern. Ein nochmaliges Anwenden der Kategoriensysteme gibt ihm dann Aufschluß darüber, ob er sein neues Verhaltensziel erreicht hat.

Die beiden anderen Forderungen, nämlich Wecken von Motivation, sich dem affektiven Bereich zuwenden oder eine Wahrnehmungsschulung können durch die bloße Anwendung eines Beobachtungsinstrumentes nicht erreicht werden. Motivation wird hier schon vorausgesetzt und eine differenzierte Wahrnehmung wird nicht dadurch erreicht, daß das System mehrmals angewendet wird. Sicherlich kann die Aufmerksamkeit des Lehrers auch dadurch auf Dimensionen gelenkt werden, die sonst von ihm gar nicht wahrgenommen würden, aber das Erkennen eigener Gefühle beispielsweise kann dadurch nur sehr wenig gefördert werden.

Das FLANDERS-System liefert eine Beschreibung von Unterrichtsverhalten und von eventuellen Verhaltenslücken. Die bloße Kenntnis von Verhaltensfehlern und -lücken - das ist in der Lerntheorie und Verhaltenstheorie vielfach belegt - führt jedoch noch nicht zu einer Veränderung. Ein systematisches Training in den beschriebenen Kategorien mag u.U. zu einer Veränderung führen; Subjekt seiner eigenen Lernprozesse kann der Lehrer jedoch erst dann werden, wenn er Gelegenheit hat, nicht nur sein faktisches Verhalten, sondern die damit verbundenen und verhaltenssteuernd wirkenden impliziten Bewertungen, d.h. seine Einstellung zu erfahren und zu hinterfragen.

Die Ziele für die Optimierung des Lehrers als Modell für Lernen im affektiven Bereich bezogen sich außer auf Verhalten auf die Bereiche der Wahrnehmung und der Einstellung. Das FLANDERS-Training bezieht sich allerdings nur auf Verhalten und berücksichtigt die beiden anderen Bereiche nicht. Ebenfalls nicht berücksichtigt werden die referierten Erkenntnisse über die im affektiven Bereich besonders wirksamen Lernprinzipien, die von der Theorie des sozialen Lernens expliziert werden. Die Tauglichkeit dieser Lernmethode für die Entwicklung erhöhter emotionaler Integration des Lehrers und damit für das Erreichen der genannten affektiven Lernziele muß daher angezweifelt werden; das Training anhand der FLANDERS-Kategorien erscheint nicht ohne weiteres geeignet, dem Lehrer bei der Entwicklung optimaler Modelleigenschaften für soziales Lernen in der Schulklasse zu helfen.

4.2. Lernmethode: Mikroteaching

Der Begriff 'Mikroteaching' wurde anfangs der 6oer Jahre geprägt. Er bezeichnet eine Methode des Verhaltenstrainings für Lehrer und Lehrerstudenten, die bereits 1968 in fast der Hälfte aller Lehrerausbildungsprogramme in den USA angewandt wurde. (1)

Die Methode des Mikroteaching baut auf der Erkenntnis auf, daß "hochkomplexe Verhaltensmuster am ehesten erlernbar (sind), wenn ihre Elemente zunächst isoliert verfügbar gemacht werden".(2) Zu diesem Zweck wird deshalb im Training das komplexe Unterrichtsgeschehen auf überschaubare Teilbereiche reduziert:

- Der Lehrer unterrichtet nur etwa 5 Minuten statt 45 Minuten

---

1) vgl. dazu FLANDERS' Einführung zu: ALLEN; RYAN 1972. S 13 - 15.
2) ZIFREUND 1966. S 3.

- er hat nicht eine Klasse von 3o Schülern vor sich, sondern eine Kleingruppe von 4-6 Kindern oder auch Erwachsenen, die die Schülerrolle übernehmen.
- Während des Unterrichts konzentriert der Lehrer sich besonders auf eine geringe Anzahl vorher festgelegter Unterrichtsaspekte.

Diese dritte Reduktion ist wohl die wichtigste. Auf diese Weise sieht sich der Lehrer nicht einer großen Zahl verschiedener Verhaltensanforderungen gegenüber, sondern er kann sich 5 Minuten lang auf wenige Aspekte, die für ihn persönlich in seinem Verhaltensrepertoire wichtig sind, konzentrieren. Diese Unterrichtsaspekte werden in der Regel vorher in Diskussionen festgelegt.
Die fünfminütige Unterrichtseinheit wird nach Möglichkeit mit Videogeräten aufgezeichnet. Anschließend sieht sich der Lehrer diese Aufnahmen an und erhält somit Feed back über sein tatsächliches Verhalten und damit gleichzeitig über eine eventuelle Diskrepanz zwischen intendiertem und wirklich gezeigtem Verhalten. Weiteres Feed back wird möglich durch die anschließende Diskussion mit den 'Schülern' über diese Unterrichtssequenz. Beobachter können die Videoaufnahme auch nach konkreten Kategorien über die bestimmten Unterrichtsaspekte einschätzen und somit ein objektiviertes Feed back geben.
Nach der Auswertung der Unterrichtseinheit werden die Ziele für eine neue 5-minütige Unterrichtseinheit festgelegt. Der Lehrer kann dann die Verhaltensweisen, die er vorher noch nicht zufriedenstellend gezeigt hat, noch einmal trainieren oder auch den ein oder anderen neuen Verhaltensaspekt hinzunehmen. Auf diese Weise ist quasi durch eine sukzessive Annäherung an das gewünschte Verhalten eine Verhaltensänderung möglich.

Die Vorteile beim Mikroteaching bestehen in erster Linie in der Deduktion der Komplexität von Unterricht. Auf diese

Weise wird überhaupt erst ein Training von Verhaltenselementen möglich, weil sie isoliert in überschaubarer Zahl beobachtet werden können. Die Konzentration auf ein oder zwei Unterrichtsaspekte ermöglicht dem Lehrer weiter eine Reflexion seines Verhaltens in der Situation. Bei mehreren Aspekten (vgl. das Kategoriensystem von FLANDERS) ist diese Konzentration nicht mehr möglich, sondern nimmt ab zugunsten eines eher mechanischen Reagierens in komplexen Situationen, das allenfalls im Nachhinein kontrolliert werden kann, dessen Veränderung aber nur sehr schwer möglich ist, weil die Komplexität zu groß ist.

Im Gegensatz zur Anwendung des Kategoriensystems von FLANDERS als Trainingsmethode ermöglicht das Mikroteaching ein echtes Training dadurch, daß Verhaltenselemente in einer Laboratoriumssituation mit reduzierter Komplexität wiederholt trainiert werden können, bis sie den Vorstellungen des Lehrenden entsprechen.

FLANDERS sieht auch in der Konzentration auf das Lehrerverhalten einen der Gründe für die schnelle und erfolgreiche Verbreitung von Mikroteaching. Darüberhinaus nennt er als weiteren Grund, daß durch das Mikroteaching wichtige Bedürfnisse von Lehrern befriedigt werden, nämlich sich selbst im Unterrichtsverhalten zu beobachten und zum anderen das Bedürfnis, den eigenen Unterricht zu verbessern.
Dabei sieht es FLANDERS auch als Vorteil, daß das Verfahren des Mikroteaching "erprobt und verbessert worden (ist), ohne daß man auf ausführliche und unzweideutige Forschungsergebnisse hinsichtlich seiner Brauchbarkeit gewartet hätte".(1)
Das Risiko einer solchen Vorgehensweise wird deshalb in Kauf genommen, weil mit dieser Methode auch "ohne auf

---

1) FLANDERS' Einführung zu: ALLEN; RYAN 1972. S 14.

eine vollständige breit angelegte Analyse zu warten, viele Leute dabei sind - nach ihren eigenen Aussagen und nach schon durchgeführten Programmen zu urteilen - neue Einblicke in ihr eigenes Unterrichten zu gewinnen".(1)

Dies ist zweifellos ein Vorteil der Methode, der aber dennoch - streng wissenschaftlich gesehen - zunächst wertlos bleibt, weil seine Auswirkungen auf das alltägliche Lehrerverhalten - die ja impliziert werden - dadurch noch nicht belegt sind. Dabei soll unbestritten bleiben, daß die Anwendung des Mikroteachin für den Lehrer eine interessante Erfahrung bietet.
Wieweit er aber über diese Erfahrung hinaus davon profitiert, d.h. wieweit er anschließend das unter reduzierten Bedingungen gelernte Verhalten tatsächlich im Schulalltag anwenden kann, muß dennoch wohl untersucht werden, um den Wert dieser Methode festzustellen.

Für unseren Zusammenhang stellt sich die Frage, wie weit die Methode des Mikroteaching dazu beitragen kann, die für den affektiven Bereich notwendigen Einstellungsänderungen(2), Wahrnehmungsschulung und Verhaltensänderung zu leisten. Dabei wird schon deutlich, daß ähnlich wie bei dem FLANDERS-System als Trainingsmethode bisher beim Mikroteaching nur von Verhalten die Rede war,nicht aber etwa von Einstellungsänderungen oder Wahrnehmung. Im Prinzip gelten hier also die gleichen Vorbehalte wie beim FLANDERS-Training, d.h. die Ebenen der Einstellungen und Wahrnehmungen werden hier nicht thematisiert.
Damit wird die ganz wichtige eigene Erfahrung im affektiven Bereich und die daraus resultierende Motivation, den affektiven Bereich überhaupt anzugehen, nicht vermittelt. Darüberhinaus werden durch das Mikroteaching

---

1) FLANDERS' Einführung zu: ALLEN; RYAN 1972. S 14.
2) Es gibt sicherlich Fälle, in denen eine Einstellungsänderung zum affektiven Bereich nicht mehr nötig ist, davon kann man in der Regel nicht ausgehen.

auch nur wieder die Lehrer angesprochen, die schon motiviert sind, ihren Unterricht zu verbessern.

Insgesamt kann also festgestellt werden, daß das Mikroteaching als Lernmethode einige wichtige Vorteile enthält gegenüber den gängigen Lernmethoden für Unterrichtsverhalten:
Der Unterrichtskomplex wird reduziert auf verschiedene wenige Dimensionen. Dies ermöglicht Konzentration und Training in eng umrissenen Verhaltensbereichen.
Der Nachteil auch beim Mikroteaching besteht darin, daß die Person des Lehrers mit ihren Ängsten und Unsicherheiten wiederum zu wenig berücksichtigt wird und stattdessen nur das Verhalten, nicht aber seine zugrundliegende psychische Struktur, d.h. Einstellungen, Ängste usw. berücksichtigt werden.

4.3. Lernmethode: Gruppendynamisches Laboratorium

Etwa in den fünfziger Jahren wurde in den USA eine Methode des sozialen Lernens entwickelt, die in der BRD später unter dem Namen "Gruppendynamik" bekannt wurde.(1) Dieser Begriff wird heute jedoch so uneinheitlich gebraucht, daß er eigentlich keine bestimmte Methode des Lernens mehr bezeichnet, sondern Sammelbegriff für eine Vielzahl verschiedener Lernsituationen ist, die sich untereinander oft kaum ähneln und gelegentlich sogar in scharfem Gegensatz zueinander stehen.

Wenn im folgenden von "Gruppendynamik" die Rede ist, dann soll damit eine Methode gemeint sein, die sich einer Gruppe als Medium bedient, um an und in dieser Gruppe verschiedene Ziele für die Teilnehmer zu erreichen. Die Vielzahl der so möglichen und in gruppendynamischen Labora-

---

1) vgl. z.B. SBANDI 1971.

torien angestrebten Ziele lassen sich grob in zwei Bereiche unterteilen; d.h. es können zwei unterschiedliche Lernbereiche fokussiert werden:

1. Die einzelne Person in ihrem Erleben und Verhalten in einer sozialen Situation.
2. Der Gruppenprozeß in seiner Abhängigkeit von der Struktur der Gruppe und den unterschiedlichen Interessen der Teilnehmer.

Selbstverständlich stehen diese Bereiche nicht in einer ausschließenden Beziehung nach Art eines Entweder-Oder zueinander, sondern lassen sich weder theoretisch noch real vollständig voneinander trennen. Dennoch lassen sich gruppendynamische Laboratorien, die den jeweiligen Schwerpunkt nicht im gleichen Bereich haben, sowohl nach den bestimmenden Inhalten als auch nach der Art der eingesetzten Methoden als auch nach den vorherrschenden Gruppenprozessen deutlich voneinander unterscheiden.(1) Der enge Zusammenhang zwischen den beiden Bereichen 'Person' und 'Gruppe' kann allerdings auch ausdrücklicher Lerngegenstand in einem Laboratorium sein.

ad 1. Schwerpunkt auf Person

Beim Fokussieren auf die Person des einzelnen in der sozialen Situation der Trainingsgruppe soll es den Teilnehmern ermöglicht werden, Erfahrungen über sich selbst zu machen: wie bin ich selber; wie verhalte ich mich; wie reagiere ich auf verschiedene Situationen, Inhalte, Personen; was empfinde ich dabei? Insbesondere auch Einschränkungen des Verhaltensrepertoires durch Unsicherheit, Ängste und Abwehrmechanismen werden durch die Erfahrung in der Gruppe aufgedeckt.
Neben offener Kommunikation, die dazu Voraussetzung ist, hat hier die Technik des 'Feed back' eine wichtige Funk-

---

1) vgl.SIELAND 1974.

tion. Feed back, Rückmeldung geben heißt, daß dem Einzelnen die Reaktionen, die seine Person oder sein Verhalten bei den anderen auslöst, mitgeteilt werden. Diese Erfahrung der eigenen Wirkung und der Wirkung anderer soll eine Reflexion und Veränderbarkeit des eigenen Erlebens und Verhaltens ermöglichen.

In einer Gruppe, die größer ist als gewohnte 3er oder 4er Kontakte, andererseits nicht so groß, daß sie unübersichtlich wird, wird dem Einzelnen ermöglicht, sich so zu verhalten, wie es für ihn in dieser Situation richtig und möglich erscheint; er kann dabei auch mit Verhaltensweisen experimentieren und Erfahrungen machen, die ihm ungewohnt und im Alltag bisher nicht zugänglich waren. Die Reaktionen auf sein Verhalten, das Feed back über die Wirkung seines Tuns, erhält er aus der Trainingsgruppe. Er erfährt so, ob sein Verhalten die von ihm vermuteten und erwünschten Wirkungen hat und wird in die Lage versetzt, Modifikationen, Verbesserungen usw. vorzunehmen, oder Verhalten versuchsweise durch anderes Verhalten zu ersetzen. Auf diese Art und Weise erfährt der Einzelne - oft zum erstenmal in seinem Leben - wie er sich tatsächlich in konkreten Situationen verhält, z.B. wie er mit Kritik umgeht, oder ob er in der Lage ist, vorhandene Aggressionen angemessen zu äußern usw. Häufig ist auch die Erfahrung neu, wie schwer es fällt, positive Gefühle gegenüber anderen zu äußern. Erst diese Erfahrungen ermöglichen das Entdecken von 'Methoden', diese Schwierigkeiten zu lösen und so die Verhaltensmöglichkeiten zu erweitern.

ad 2. Schwerpunkt auf Gruppenprozessen

Über die Erfahrungen hinaus, die der Einzelne mit seinen Gefühlen und seinem Verhalten in einer Trainingsgruppe macht, bietet diese auch Gelegenheit, die Dynamik in der Gruppe zum Gegenstand zu machen. Hierhin gehören die The-

matisierung der Struktur der Gruppe und deren Veränderung: Gibt es Untergruppen, Außenseiter, Schweiger, Vielredner, Dominante, Submissive? Welches Verhalten bestimmt die Position der Einzelnen, wie kann eine Position verändert werden, welche Rolle spielen die Erwartungen der Anderen beim Entstehen bestimmter Gruppenpositionen und Rollen und auf deren Verfestigung? Wie hängt die Zufriedenheit der Gruppe mit den Rollenverteilungen in ihr zusammen? usw. Von einer so bestimmten Struktur der Gruppe werden in entscheidendem Maße die ablaufenden Prozesse bestimmt, die ihrerseits wieder auf die Struktur der Gruppe zurückwirken: wie laufen die Entscheidungsprozesse ab, wie werden sie vorbereitet? Bilden sich Koalitionen, nach welchen Gesichtspunkten finden sich Koalitionspartner zusammen? usw.

Der einzelne Teilnehmer kann hier die Erfahrung machen, in welcher Weise er bei Herstellung von Gruppenstrukturen, bei der Definition auch seiner eigenen Rolle, bei der Entwicklung von Normen usw. mitwirkt, welche Möglichkeiten es für ihn gibt, eine Struktur zu verändern, in einer gegebenen Gruppenstruktur seine eigenen Interessen in Kompromiß mit oder ggf. auch gegen die Interessen anderer zu vertreten; aber auch, in welchem Ausmaß er bei der Verwirklichung seiner Interessen auf die Mitwirkung der anderen angewiesen ist. Er erfährt, welche Faktoren Einfluß auf die Gruppe, die ablaufenden Gruppenprozesse und das Verhalten der Gruppenmitglieder haben, und wie er dazu beitragen kann, störende Faktoren zu verändern und fördernde Faktoren zu unterstützen oder herbeizuführen.

Ein Bereich, der für soziales Lernen sehr wichtig ist, zeigt besonders deutlich den Zusammenhang zwischen eher personzentrierten und eher gruppenzentrierten Zielkomplexen: der Bereich sozialer Konflikte.

Diese entstehen sowohl durch individuell unterschiedliche subjektive Erlebens- und Verhaltensweisen als auch durch unterschiedliche oder gegensätzliche objektive Interessen verschiedener Subgruppen (gesellschaftliches Beispiel: der - oft latente, gelegentlich manifeste - Gegensatz zwischen Unternehmern und Lohnabhängigen). Gegenstand des Lernens kann hier einerseits der Zusammenhang zwischen 'subjektiven' und 'objektiven' Interessen sein, andererseits aber auch die differenzierende Wahrnehmung und entsprechend die differenzierende Reaktion.

Angestrebt werden alle diese verschiedenen Ziele mit der Methode des 'Living Learning', des Lernens durch Erfahrung. D.h. die zu erwerbenden Kenntnisse werden nicht in kognitiv verarbeiteter Form dargeboten und vermittelt, sondern von den Teilnehmern mit Unterstützung der Trainer und der anderen Teilnehmer in der Situation, in der sie gebraucht werden, selbst erarbeitet bzw. per Imitation erworben. Unterschiedlich allerdings sind je nach Art der Fokussierung auf bestimmte Ziele die in der Gruppe eingesetzten Methoden, die bestimmte Erfahrungen ermöglichen sollen.

An diese Stelle soll einer verbreiteten Ansicht entgegengetreten werden. 'Ziellosigkeit' ist nicht das Ziel der Gruppendynamik (1), vielmehr werden im Laboratorium Ziele angestrebt, die keineswegs beliebig sind. Dies trifft auch dann zu, wenn die explizite Zielangabe nur sehr allgemein gehalten ist. Auch im personzentrierten Training, in dem externe Themen und Inhalte im allgemeinen besonders stark abgelehnt werden, gibt es Ziele, die die Arbeit bestimmen; einige wesentliche wurden beispielhaft oben genannt. Der Vorwurf der Ziellosigkeit findet seine Erklärung m.E. in zwei Ursachen:

---

1) vgl. z.B. OHM 1973.

1. Von Veranstaltern gruppendynamischer Laboratorien werden oft keine bzw. sehr allgemeine Lernziele genannt.(1) Die Operationalisierung und wissenschaftliche Kontrolle der expliziten oder impliziten Lernziele gruppendynamischer Veranstaltungen ist bisher wenig vorangeschritten.
2. Die Lernziele gruppendynamischer Trainings, insbesondere der personorientierten Konzepte, liegen zum größten Teil im Bereich der Affekte. Es geht also nicht um Erarbeitung oder Vermittlung von Wissen. Gerade aber dieses - kognitive Wissensvermittlung - wird fast ausschließlich gemeint, wenn von Lernprozessen und ihren Zielen die Rede ist. Nicht-kognitive Prozesse und Ziele werden selten als Lernen und Lernziele anerkannt. M.E. besteht hier ein deutlicher Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Betonung des logisch-rationalen Denkens und der Vernachlässigung des affektiven Bereichs. Affektive Lernziele werden nicht immer als solche anerkannt. Unter diesen Voraussetzungen ist es dann nicht weiter verwunderlich, wenn gruppendynamischen Veranstaltungen, in denen externale und kognitive Ziele und Inhalte zugunsten von internalen und affektiven Zielen vernachlässigt werden, der Vorwurf der Ziellosigkeit gemacht wird.

Zum besseren Verständnis der gruppendynamischen Lernsituation soll im Folgenden versucht werden, die wesentlichen Momente des Settings eines Laboratoriums zu verdeutlichen.

Die Trainingssituation ist in der Regel so angelegt, daß in einer angstfreien Atmosphäre möglichst frei und offen kommuniziert werden kann, so daß es den Teilnehmern möglich wird, ihre aktuellen Gefühle in einer konkreten Si-

---

1) vgl. dazu z.B. SADER; SCHÄUBLE 1972.

tuation auszusprechen. Diese Gefühle können sich dabei auf die Situation in der Gruppe, auf einen oder mehrere andere Gruppenmitglieder oder auf ein bestimmtes Ereignis beziehen. In der Regel sollen die Äußerungen auf die Situation 'Hier und Jetzt' eingehen.

Die äußere Form eines gruppendynamischen Settings läßt sich so beschreiben, daß eine oder mehrere Gruppen von jeweils 1o - 12 Teilnehmern, die sich zumeist bisher nicht kennen, in einer Tagungsstätte zusammen wohnen, essen, schlafen und arbeiten. Diese Arbeit gliedert sich gewöhnlich in vier je 9o Minuten lange Blöcke, in denen die Teilnehmer sich selbst und die Gruppe zum Thema machen. Ein äußeres Thema wird bei strenger und alleiniger Anwendung der Gruppendynamik als Methode nicht gegeben, sondern eher verhindert. Insgesamt hat die Situation in einem solchen Training einen eher experimentellen, d.h. Laboratoriumscharakter.

Dadurch, daß das Laboratorium in gewisser Weise von der Realität verfremdet ist, d.h. daß das Verhalten und die Erfahrungen im Lab keine unmittelbaren (negativen) Auswirkungen für das Leben der Teilnehmer im Alltag 'draussen' haben, wird auch die Risikobereitschaft des Einzelnen, neues Verhalten auszuprobieren, erhöht. Die Befürchtung, abgewiesen und verletzt zu werden, sich zu blamieren, die Bedeutung von Mißerfolgserlebnissen überhaupt, wird dadurch entschärft, daß die gleiche Situation für alle gilt und eben als Experiment von vornherein definiert ist. Darüber hinaus besteht eine der wesentlichen Trainerfunktionen darin, Frustrationen über das erträgliche und verarbeitbare Maß hinaus zu verhindern und die notwendigen Frustrationen fruchtbar für Veränderungen zu machen.

Das Ausblenden von Anforderungen und Verpflichtungen des Alltags ermöglicht es den Teilnehmern weiter, sich voll und ganz auf die Situation, auf sich selbst und die anderen Teilnehmer zu konzentrieren. Sowohl in den personzentrierten als auch in eher gruppenorientierten Laboratorien ist durch das Vorherrschen des Erfahrungslernens die Person des einzelnen Teilnehmers unmittelbar betroffen, so daß davon ausgegangen werden kann, daß die Motivation in der Regel sehr hoch ist und eine starke Lernbereitschaft vorausgesetzt werden kann. U.a. liegt dies darin begründet, daß bei Anwendung der Gruppendynamik als Lernmethode eine allgemein wichtige didaktische Forderung der Erwachsenenbildung brücksichtigt wird. HEYMANN fordert, daß "Menschen nicht als Objekt der Belehrung verstanden werden dürfen so wie früher in der Schule, sondern daß sie selbst Subjekte der Bildung werden müssen, wenn Befreiung gelingen soll". Befreiung könnte dann heißen: weg vom Leistungsdruck zu selbstgewählter und selbstgewollter Leistung. Sie "geschieht dann nicht durch Lernprozesse, sondern in Lernprozessen". Deshalb sind Lernprozesse "von den Veranstaltern so zu organisieren, daß den Beteiligten nicht die Anreicherung von Wissen und Fertigkeiten als Lernziel vor Augen steht, sondern sie sich selbst entdecken lernen und neue Lebensqualitäten aufdecken, auch schwelende und offene Konflikte aufarbeiten, d.h. ertragen und lösen lernen"(1).

Im Bereich der affektiven Lernziele waren drei Bereiche angesprochen worden (2), und zwar die Bereiche der Wahrnehmung, des Verhaltens und der Einstellung. In diesen drei Lernbereichen wird sowohl in personzentrierten wie auch in gruppenorientierten Laboratorien mehr oder weni-

---

1) HEYMANN 1974. S 229.
2) vgl. oben in diesem Kapitel.

ger gezielt gearbeitet. Es kann jedoch angenommen werden, daß je nach Konzeption das Schwergewicht in verschiedenen Bereichen liegt: im Bereich der Wahrnehmungsschulung eigener und fremder Gefühle und der Einstellungsänderung, wobei das Verhalten gegenüber anderen Teilnehmern weniger thematisiert wird und Interaktion und Kommunikation zwar notwendig sind für die Arbeit, jedoch eher medialen Charakter bekommen; im Bereich des Verhaltenstraining wird die Wahrnehmung nur insoweit trainiert, als sie verändertem Verhalten vorausgesetzt ist.

Kritisch muß hier jedoch angemerkt werden, daß eine für die Optimierung des Lehrers günstige Gewichtung der Schwerpunkte weder theoretisch vorliegt noch kann sie immer in gruppendynamischen Trainings erwartet werden - insbesondere dann nicht, wenn die explizite Zielbestimmung noch im argen liegt. Diese Zielbestimmung, abgestimmt auf den jeweiligen Teilnehmerkreis (z.B. Lehrer), könnte eine gezieltere Lernsituation ermöglichen und damit den Wert der Gruppendynamik für Training des Lehrerverhaltens erhöhen.

Ein weiteres Problem stellt sich bei der Übertragung der im Training erfolgten Veränderungen in Wahrnehmung, Einstellung und Verhalten auf den Alltag. Wir haben gesehen, daß die Vernachlässigung des affektiven Bereichs wesentlich durch die gesellschaftliche Umwelt bestimmt wird. Diese Umwelt ist nun nach einem Training die gleiche wie zuvor, d.h. es kann nicht erwartet werden, daß sie Veränderungen in der Bewertung dieses Bereichs stabilisiert - eher im Gegenteil. Übertragung und Stabilisierung von Lernerfolgen im affektiven Bereich in einer technisch-rational gestalteten Umwelt sind nun sicher kein Problem nur der Gruppendynamik allein; dennoch sind Über-

legungen zur Transfer-Problematik in stärkerem Maße notwendig als dies bisher gelegentlich noch der Fall ist.

4.4. Zusammenfassung

Das von FLANDERS entwickelte Kategoriensystem zur Einschätzung des Lehrerverhaltens ist zunächst eine Beobachtungsmethode. Der Einsatz dieser Methode auch zum Training von Verhaltensweisen wurde verschiedentlich versucht, erscheint jedoch aus mehreren Gründen für die Optimierung des Lehrers als Modell für affektive Lernziele nicht geeignet:

- sie vermittelt nicht die Erfahrung, wie unterschiedliche Interaktionsstile auf das Gegenüber wirken, und damit erzeugt sie keine Motivation zur Veränderung;
- sie birgt die Gefahr der allzu starken Orientierung an den vorgegebenen Kategorien bei Vernachlässigung der Situationsdynamik;
- sie bietet keine Trainingsmöglichkeit für offenes und im emotionalen Bereich angstfreies Reagieren;
- trotz aller ökonomisierenden Versuche ist sie ein sehr aufwendiges Lernsystem;
- das Training nach dem FLANDERS-System bezieht sich lediglich auf die Verhaltensebene, die Ebenen der Einstellung und der Wahrnehmung werden zuwenig berücksichtigt.

Gegenüber diesem Training anhand des Kategoriensystems bietet das Microteaching den Vorteil, daß die Komplexität der Lernsituation dadurch verringert wird, daß sowohl eine enge zeitliche Begrenzung der Trainingseinheiten (z.B. auf ca 5 min) als auch eine Beschränkung auf sehr wenige Verhaltensaspekte eingeführt wird. Die Kontrolle erfolgt unmittelbar an die Übungssituation. Außerdem kommt diese Methode einem Training insofern näher, als sie nicht in einer 'Ernstsituation', sondern in einer Laboratoriumssituation angewandt wird, in der Probierver-

halten und Risikobereitschaft in höherem Maße möglich sind.

In Bezug auf die Relevanz für die Erreichung affektiver Lernziele müssen jedoch die gleichen Einwände geltend gemacht werden wie schon bei der Besprechung des FLANDERS-Systems als Trainingsmethode. Micro-Teaching bezieht sich lediglich auf die Verhaltensebene, die Ebenen der Einstellung und Wahrnehmung werden nicht thematisiert. Außerdem bietet es nicht die Möglichkeit, durch die eigene Erfahrung im affektiven Bereich die unterschiedliche Wirkung veränderten Kommunikationsverhaltens kennenzulernen und dadurch motiviert zu werden.

In gruppendynamischen Laboratorien können im Gegensatz hierzu alle drei angesprochenen Ebenen Lerngegenstand sein, allerdings in unterschiedlicher Gewichtung, je nach Konzept. Die Wirkung der Interaktion wird nicht als theoretische Einsicht vermittelt, sondern persönlich erfahren; dies macht eine hohe Änderungsmotivation wahrscheinlich. Erfahren werden können auch emotionale Sperren und negative Einstellungen gegenüber dem Bereich der Affekte und ihre Auswirkungen auf die Interaktion. Dabei liegen die Lernziele, insbesondere die der personzentrierten Trainings, überwiegend im affektiven Bereich; diese Veranstaltungen zielen mehr oder minder auf erhöhte emotionale Integration. Kritisch zu bemerken ist die Tatsache, daß allzu oft eine genaue Bestimmung der jeweils angestrebten Ziele nicht erfolgt, so daß der Wert des Trainings für eine Optimierung des Lehrers als Modell im Bereich der Affekte nicht immer eingeschätzt werden kann. Zum anderen ist das Problem des Transfers und der Stabilisierung von im Training erfolgten Veränderungen noch nicht vollständig gelöst.

Trotz dieser Einschränkungen erscheint die Gruppendynamik als eine Möglichkeit, Lernen im affektiven Bereich beim Lehrer in Gang zu setzen und diesen somit zu befähigen, affektive Lernziele in der Schule mit seinen Schülern anzustreben und zu erreichen. Die Lernmöglichkeiten die ein solches Training bietet, betont auch ROGERS:
"Eines der effektivsten Mittel, die bisher entdeckt wurden, um konstruktives Lernen, Entfaltung und Wandel bei Einzelnen oder in von ihnen gebildeten Organisationen zu fördern, ist die Erfahrung mit Intensivgruppen (intensive group experience). Sie sind unter verschiedenen Namen bekannt: 'T'-Gruppe, Laboratoriumstraining, Sensitivity-Training, Encountergruppe, Workshop."(1)

Ein Lehrertrainingsprogramm, das sämtliche Bereiche, d.h. sowohl affektive Komponenten als auch kognitive und Verhaltenselemente miteinbeziehen will, muß m.E. verschiedene Schwerpunkte beinhalten.

1. Zunächst sollte ein gruppendynamisches Laboratorium im Sinne von Selbsterfahrungsgruppen stattfinden. Ziel dieser Gruppe wäre es dann, die Betroffenheit des Lehrers herzustellen und Selbst-Erfahrungen im Bereich der Affekte zu ermöglichen. Idealerweise müßte ein solches Training allerdings auch die Verhaltensebene und damit die Übertragung auf den Unterricht thematisieren.
2. Durch die Anwendung eines Kategoriensystems als Analyse-Instrument im Unterricht läßt sich dann feststellen, welche Verhaltenslücken des Lehrers weiterhin bestehen. Es ist wichtig, die Unterrichtsanalyse erst jetzt und nicht schon eher zu machen, weil wahrscheinlich jetzt erst ausreichende Änderungsmotivation voraus-

---

1) ROGERS 1974. S 291.

gesetzt werden kann. Diese ist aber unerläßlich für langfristige Veränderungen.

3. Aufgrund der Unterrichtsanalyse kann jetzt ein gezieltes Microteaching einsetzen, das den Einzelnen befähigt, die festgestellten Verhaltensmängel einzusehen und abzubauen.

Die Einschränkungen, die in Bezug auf die Brauchbarkeit der verschiedenen Methoden des Verhaltenstrainings gemacht wurden, können durch eine solche Zusammenstellung aufgehoben werden; in der Kombination erscheint eine gegenseitige sinnvolle Ergänzung möglich zu sein. Ein Curriculum für Verhaltenstraining in der Lehrerfortbildung könnte also Seminare anbieten, die - mit einem gruppendynamischen Laboratorium beginnend, gefolgt von einer gezielten Verhaltensanalyse im Unterricht und entsprechendem Microteaching - aufeinander aufbauen. Sie können somit auch die dem Verhalten vorgeordneten Bereiche der Einstellung und der Wahrnehmung miteinbeziehen.

Bevor wir nun mit der Beschreibung der empirischen Untersuchung beginnen, sollen die Ergebnisse der theoretischen Überlegungen kurz zusammengestellt werden.

1. Gegenwärtige didaktische Modelle machen keine expliziten inhaltlichen Angaben über Lehrziele. ROBINSOHN dagegen sieht eine wichtige Voraussetzung für Bildungsreform in der Bestimmung von Unterrichtsinhalten. Dazu schlägt er ein Modell vor, in dem solche Inhalte bestimmt werden aufgrund einer Analyse später zu bewältigender Situationen. Exemplarisch formuliert dazu ZIMMER vier Qualifikationen, die es zu erreichen gilt. Zwei davon beziehen sich auf den affektiven Bereich.

2. Eine genauere psychologische Untersuchung dieses affektiven Bereichs ergibt, daß er eminente Bedeutung hat einmal für eine gesunde psychische Entwicklung, für physiologische Vorgänge und ganz besonders für die Entwicklung individueller Autonomie und Mündigkeit (ROGERS).
   Dieser psychologischen Bedeutung steht die gesellschaftliche Realität gegenüber, die eher technisch-rationale Kommunikationsstrukturen erfordert und fördert und die Kommunikation von Gefühlsinhalten vernachlässigt. Von daher bestehen nicht zu unterschätzende Defizite im affektiven Bereich.

3. Zur Vermittlung von Lernzielen im affektiven Bereich bietet sich die Theorie des sozialen Lernens an, deren wesentliches Lernfeld die soziale Interaktion darstellt. Angewandt auf die Schule fordert sie vom Lehrer optimales Modellverhalten im affektiven Bereich. D.h. daß der Lehrer die Ziele, die er vermitteln soll, auch hier (wie im kognitiven Bereich) selbst erreicht haben muß.

4. Um dies zu erreichen, gibt es für ihn verschiedene Möglichkeiten, wobei ein reines Verhaltenstraining (FLANDERS/FRECH & Microteaching) in diesem Fall nicht so geeignet erscheint. Demgegenüber bietet die Gruppendynamik als Methode Möglichkeiten, die verschiedenen notwendigen Lernbereiche - auf der Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Verhaltensebene - anzugehen.

Aufgrund dieser Gesamtüberlegungen soll versucht werden, ein gruppendynamisches Laboratorium durchzuführen, daß speziell auf den affektiven Bereich abzielt und die oben angesprochenen Lernbereiche fokussiert. Der empirische Teil dieser Arbeit beschäftigt sich also mit Planung, Durchführung und Erfolgskontrolle eines solchen Trainings.

B EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Gegenstand des empirischen Teils dieser Arbeit ist die wissenschaftliche Kontrolle eines gruppendynamischen Laboratoriums für Lehrer. Ziel der Untersuchung soll es dabei sein, festzustellen, inwieweit ein solches Laboratorium tatsächlich dazu geeignet ist, konkrete Verhaltensänderungen im Unterrichtsverhalten der teilnehmenden Lehrer zu bewirken.

Ein weiteres, wenn auch vorgeordnetes Ziel der Untersuchung besteht darin, aufzuzeigen, wie die gegenwärtige Unterrichtspraxis bezüglich affektiver Lernziele bei einer zufällig zusammengestellten Lehrergruppe aussieht.

Die Darstellung in diesem empirischen Teil entspricht etwa dem chronologischen Ablauf der Untersuchung:
Bei den Lehrern, die sich zum Training angemeldet hatten, wurde vor dem Training eine Unterrichtsaufnahme gemacht. Dann folgte die Durchführung des Trainings und anschliessend eine zweite und dritte Unterrichtsanalyse, die Untersuchung des Unterrichtsverhaltens nach dem Training.

Das folgende 5. Kapitel beschäftigt sich mit methodologischen Überlegungen zur Erfolgskontrolle und der Auswahl eines Beobachtungsinstrumentes für die Unterrichtsanalyse. Im 6. Kapitel wird die Durchführung der Analyse vor dem Unterricht, d.h. die erstmalige Anwendung des Instrumentes, beschrieben. Die Ergebnisse, somit die Analyse von etwa 3o Zeitstunden Unterrichtsgeschehen, werden dargestellt und interpretiert.

Nach dieser ersten Unterrichtsanalyse nahmen die Lehrer an dem Training teil. Die Beschreibung des Trainingskonzeptes und -verlaufes bildet den Gegenstand von Kapitel 7.

Das 8. Kapitel beschäftigt sich entsprechend mit der Durchführung der Unterrichtsanalyse und ihrer Auswertung nach dem Training.

Im letzten Kapitel (9) wird dann versucht, ein Gesamtresumee der Arbeit zu ziehen:
Stellenwert der Ergebnisse, kritische Anmerkungen für weitere Untersuchungen und Konsequenzen.

5. DAS PROBLEM DER ERFOLGSMESSUNG

5.1. Forschungsstrategische Überlegungen

Gruppendynamik ist als eine Methode aufzufassen, deren Anwendung nach bisherigen Forschungsergebnissen in verschiedensten Bereichen zu Veränderungen führen kann. Diese können Veränderungen im Verhalten, in Einstellungen oder/und in der Wahrnehmung sein. Geht es um die Frage, inwieweit ein gruppendynamisches Training geeignet ist, konkrete verbale Verhaltensweisen (und ihre vorgeordneten Einstellungen und Wahrnehmungsfähigkeiten) bei teilnehmenden Lehrern zu verändern, dann sind prinzipiell zwei Möglichkeiten der Untersuchung denkbar: die Analyse des Trainingsprozesses einerseits und die Messung von Verhaltensänderungen im Alltag nach dem Training - die Erfolgskontrolle - andererseits. In unserem Projekt zur empirischen Kontrolle eines gruppendynamischen Trainings bildete die Erfassung des Verhaltens im Training - die Prozeßanalyse - den Gegenstand der Untersuchung von SIELAND (1).

Bei meiner wissenschaftlichen Kontrolle des Trainings geht es nicht um eine Prozeßanalyse, d.h. um die Aufschlüsselung des Lernprozesses selber, sondern darum, festzustellen, wieweit sich die Teilnahme an dem Training auswirkt auf das Verhalten des Lehrers in der Schule.

Nun ist es sicherlich nicht sinnvoll, ein Training durchzuführen und seine Auswirkungen zu messen, ohne gleichzeitig eine genaue Deskription dessen zu haben, was in diesem Training eigentlich abgelaufen ist. In diesem Fall wäre das Training dann eine Art 'Black Box', deren Wiederherstellung in gleicher Form nicht möglich wäre. Es ist wenig opportun, ein Training als unabhängige Variable in

---

1) vgl. SIELAND 1974.

einen Lernprozeß einzuführen, ohne diese Variable so genau zu kennen, daß sie wenigstens prinzipiell reproduzierbar wird. Denn ist ein solches Experiment nicht zu replizieren, dann ist seine Aussagekraft sehr gering oder gleich Null.

Aus diesem Grunde erschien es uns dringend notwendig, neben einer Erfolgskontrolle eben auch eine Prozeßanalyse vorzunehmen. Die Ergebnisse dieser Prozeßanalyse sind bei SIELAND im Detail nachzulesen. Für uns werden sie insoweit herangezogen, wie sie zu einem besseren Verständnis des Trainings und seiner Auswirkungen beitragen.

Um den Efolg einer bestimmten Vorgehensweise, einer Methode oder eines Seminars messen zu können, ist es notwenig, zunächst einmal festzulegen, was unter 'Erfolg' verstanden werden soll. Ausgehend von bestimmten Zielen einer Operation scheint es logisch, das Erreichen dieser Ziele zum Erfolgskriterium zu machen. Eine Schwierigkeit tritt allerdings dann dabei auf, wenn es sich nicht um eine isolierte Variable handelt, die beeinflußt werden soll, sondern statt dessen um einen ganzen Variablenkomplex.

Ähnlich ist es in der Psychotherapieforschung, denn auch hier handelt es sich meistens um komplexe Sachverhalte. Der Unterschied besteht allerdings darin, daß in der Psychotherapie ein Verhalten geändert werden soll, daß durch seine spezifische Form beim Klienten einen Leidensdruck erzeugt, dessen Beseitigung dann als Indikator für Erfolg dienen kann. In der Gruppendynamik geht es nicht oder nicht in erster Linie um die Beseitigung eines Leidensdruckes, sondern um die Sensibilisierung für konkrete Probleme und deren Lösungstrategien - und damit erst einmal um die Motivation, konkrete Verhaltensweisen in konkreten Situationen zu optimieren.

Inhaltlich sind die zu bearbeitenden Probleme auf den zwischenmenschlichen Bereich festgelegt. D.h. Gruppendynamik als Methode ist nicht dazu geeignet, alle individuellen Probleme (wie z.B. Arbeitstechniken, Entwicklung bestimmter Denkstrukturen) oder irgendwelche individuellen Fertigkeiten (wie z.B. Schreibmaschineschreiben) anzugehen, sondern es geht um die Bereiche, die Schwierigkeiten in der zwischenmenschlichen Interaktion erzeugen, oder auch um solche, für die die Gruppe die Möglichkeit bietet, eingefahrene Erlebens- und Verhaltensweisen zu hinterfragen.

Dieser Sachverhalt deutet schon an, daß es in der Gruppendynamik um die Veränderung konkreter Verhaltensweisen geht, dabei aber gleichzeitig auch die kognitiven und affektiven Strukturen, die diesen Verhaltensweisen zugrunde liegen oder die aus diesen Verhaltensweisen folgen, miteinbezogen werden müssen.

Für die Erfolgskontrolle eines gruppendynamischen Laboratoriums bieten sich nun verschiedene Ansatzpunkte. Wir hatten herausgestellt, daß unsere Untersuchung ein Training erfordert, das in erster Linie auf die Einstellungsebene (Motivation), Wahrnehmungsebene und Verhaltensebene abzielen muß. Alle diese drei Bereiche können nun auch Untersuchungsgegenstand bei der Erfolgskontrolle sein. Aus verschiedenen Gründen möchten wir uns dabei auf die Verhaltensebene konzentrieren:

1. Eine Überprüfung der Veränderung einer Einstellung zum affektiven Bereich etwa in Form eines Fragebogens ist deshalb nicht unser Ziel, weil es uns darauf ankommt, daß sich die geänderte Einstellung in einem veränderten Verhalten niederschlägt. Zwar ist die Konzentrierung auf Einstellungen m.E. sehr wichtig, weil ein verändertes Verhalten nicht stabil werden kann, wenn die

ihm zugrundeliegende Einstellung nicht ebenfalls verändert wurde; aber auf der anderen Seite ist eine Einstellungsänderung des Teilnehmers in seiner Funktion als Lehrer dann 'wertlos', wenn sie sich nicht in irgendeiner Form in seinem Verhalten gegenüber seinen Schülern niederschlägt.

2. Eine Wahrnehmungsschulung und die Überprüfung ihres Erfolgs erfordert eine Operationalisierung der Wahrnehmungsfähigkeit auf der Verhaltensebene. Bei unseren Trainingszielen geht es uns um eine differenzierte Wahrnehmung eigener und fremder Gefühle bzw. Reaktionstendenzen auf solche. Als Operationalisierung dieser Fähigkeiten auf der Verhaltensebene bietet sich das "Ansprechen eigener und fremder Gefühle" an. Somit würde eine Kontrolle auf der Verhaltensebene diesen Bereich- jedenfalls soweit er für unsere Ziele relevant ist - ohne Schwierigkeiten mit erfassen.

3. Eine Kontrolle auf der Verhaltensebene geht von der Voraussetzung aus, daß Einstellung und Wahrnehmung - um relevant zu sein - sich im Verhalten niederschlagen müssen (verbales Verhalten eingeschlossen). Es mag zwar eine Menge von Einstellungen und Wahrnehmungen geben, die sich nicht merklich auf das Verhalten auswirken. Diese sind dann allerdings für den Unterricht irrelevant; die Schüler werden durch das Verhalten des Lehrers beeinflußt, nicht durch seine Gedanken.

4. Eine Kontrolle auf der Verhaltensebene ist methodisch auch deshalb vorteilhafter, weil durch unabhängige Beobachter klar definierte Verhaltenseinheiten objektiv beobachtet werden können, während bei Selbsteinschätzungen zur Wahrnehmungsfähigkeit oder zu be-

stimmten Einstellungen eine subjektive Einschätzskala eine größere Fehleranfälligkeit enthält.

Bei der Erfolgskontrolle kommt es darauf an, zu untersuchen, wie weit im Laboratorium trainiertes Verhalten übertragen wird in komplexe Handlungsabläufe im Alltag. Oder konkret für Lehrer: wirkt sich eine durchs Training erzielte Erweiterung des Verhaltensrepertoires in bestimmten Bereichen auf das Unterrichtsverhalten des Lehrers aus?

In dieser Untersuchung wird also das Unterrichtsverhalten von teilnehmenden Lehrern vor und nach dem Training beobachtet. Die Beobachtung nach dem Training gliedert sich dabei in zwei Teile: unmittelbar nach dem Training soll die direkte Übertragung des im Training Gelernten auf den Alltag erfaßt werden, während in einer zweiten Erhebung etwa acht Wochen später mögliche Langzeiteffekte festgestellt werden sollen.

Diese Unterrichtsbeobachtung ist als Feldstudie aufzufassen, weil der Untersucher ein von ihm unabhängiges Geschehen beobachtet. In einer Feldstudie nimmt der Beobachter keinerlei Einfluß auf den Ablauf der Ereignisse. Er versucht hingegen, diese so präzise wie möglich in den für ihn wichtigen Dimensionen zu erfassen.

Feldstudien haben den Vorteil, daß sie Ergebnisse aus einer bedingungsreichen, lebensnahen 'Versuchs'wirklichkeit ermöglichen und somit für die konkrete Praxis eine höhere externe Gültigkeit besitzen. Auf der anderen Seite liegen die Nachteile auf der Hand: je größer die Anzahl der unkontrollierten Variablen ist, desto geringer ist die interne Gültigkeit. Diese letztere allerdings ist in der bisherigen Forschungspraxis meist überbewertet worden, so "daß die experimentelle Forschung in immer

wachsendem Maße mit exakten Methoden Belanglosigkeiten und Trivialitäten zutage fördert"(1).

Bei der Beobachtung eines komplexen Ablaufes, wie ihn der Unterricht darstellt, ist es selbstverständlich, daß das verwendete Untersuchungsinstrument aus dieser Komplexität nur diejenigen, aber auch alle diejenigen Dimensionen erfassen soll, die für die Fragestellung von Bedeutung sind: "Eine Beobachtungsmethode ist definiert als Selektion, Provokation, Protokollierung und Codierung derjenigen Menge von Verhalten und Gegebenheiten im Hinblick auf Organismen in Situationen, die mit den empirischen Zielen übereinstimmt."(2)

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Wahl dieses Beobachtungsinstrumentes.

5.2. Zur Wahl des Beobachtungsinstrumentes

5.2.1. Anforderungen an ein Instrument

Unsere Intention war, die Möglichkeiten zur Vermittlung affektiver Lernziele in der Schule aufzuzeigen. Im Laufe der Diskussion zeigte sich, daß dazu beim Lehrer angesetzt werden muß. Als Methode zur Optimierung eines Modells bietet sich das gruppendynamische Laboratorium an. Um die Wirksamkeit dieser Methode zu überprüfen, soll das Verhalten des Lehrers in der Schule untersucht werden. Das bedeutet, daß eine Verhaltensstichprobe vor dem Training und eine Verhaltensstichprobe nach dem Training untersucht werden muß.

Von daher stellt sich die Frage, wie Schulverhalten zu erfassen ist - allgemein und natürlich besonders in den Dimensionen, die unsere Fragestellung betrifft. Dabei ist es von Bedeutung, daß auch allgemeine Verhaltensdimensionen erfaßt werden, weil unsere speziellen Dimensionen nicht

isoliert vom sonstigen Verhalten beobachtet und interpretiert werden dürfen.

Es gilt also, ein Instrument zu finden, das sowohl allgemein das Unterrichtsverhalten von Lehrern beschreibt, aber speziell auch die Dimensionen erfaßt, die Ziel unseres Trainings sind:

- Erkennen von eigenen Gefühlen in einer konkreten Situation
- Fähigkeit zum Verbalisieren eigener Gefühle
- Differenzierte Wahrnehmung der Gefühle anderer
- Verbalisierung von expliziten und impliziten Gefühlen des Gegenüber
- Erkennen der Angemessenheit bzw. Unangemessenheit emotionaler Äußerungen, Verbalisierungen in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation
- Reflexion der konkreten sozialen Situation zwischen Lehrer und Schüler.

Da es sich hierbei um affektive Lernziele handelt, muß es ein Instrument sein, das in erster Linie Verhalten im affektiven Bereich erfaßt.

Da es sich hier um einen ganzen Verhaltensbereich handelt, der beobachtet werden soll, und nicht um einzelne Merkmale, muß dieses Instrument in einem System von Kategorien bestehen. Ein solches System bietet die Möglichkeit zur systematischen Erfassung des gesamten Verhaltens. Ein Nachteil liegt dementsprechend in einer möglicherweise niedrigeren Reliabilität, weil bei ähnlichen Verhaltensausschnitten Grenzfälle entsprechend häufiger vorkommen.

Bei der Entscheidung für ein bestimmtes Kategoriensystem kommt es in erster Linie darauf an, daß dieses System alle wichtigen Dimensionen des Verhaltensbereichs umfaßt, der untersucht werden soll. Auf der anderen Seite darf

das System nicht so komplex sein, daß es unübersichtlich wird (1). Darüber hinaus sollten die einzelnen Kategorien nicht zu fein differenzieren, da sonst die Häufigkeiten pro Kategorie zu gering werden und diese nicht mehr interpretierbar sind.

Es gilt also, ein Kategoriensystem zu verwenden, das möglichst umfassend den zu untersuchenden Bereich beschreibt und möglichst wenig andere Bereiche mit erfaßt, weil dies bei einem noch übersichtlichen Kategoriensystem nur auf Kosten des zu untersuchenden Bereichs gehen kann.

Für unsere Fragestellung bedeutet das, daß ein Kategoriensystem benötigt wird, das sich auf das Verhalten des Lehrers im Unterricht und dabei in erster Linie auf den affektiven Bereich der Interaktion bezieht.

In einer übersichtlichen Zusammenfassung von Kategoriensystemen für die Beobachtung von Verhalten im Unterricht nennen HANKE, MANDL und PRELL (2) 43 Beobachtungssysteme. Von diesen 43 Instrumenten beziehen sich fünf vornehmlich oder ausschließlich auf affektive Kategorien:

1. Das Verbal Interaction Category System von AMIDON und HUNTER (3);
2. das FLANDERS-System of Interaction Analysis (4);
3. das Foreign Language Interaction System Flint (5);
4. das Reciprocal Category System (6)
5. das WRAGG System (7)

---

1) vgl. dazu auch FRIEDRICHS 1973. S 275.
2) vgl. HANKE; MANDL; PRELL 1973. S 86-1o5.
3) vgl. a.a.O. S 87.
4) vgl. a.a.O. S 24-29. Vgl. FLANDERS 197o. S 33-37
5) vgl. HANKE; MANDL; PRELL 1973. S 94.
6) vgl. ebd.
7) vgl. a.a.O. S 99.

Alle diese Kategoriensysteme sind hervorgegangen aus oder angeglichen an das FLANDERS-System. Sie sind auf spezielle Fragestellungen hin modifiziert (z.B. für die Analyse von Fremdsprachenunterricht); das bedeutet, daß die zehn Grundkategorien von FLANDERS in etwa beibehalten wurden, aber entsprechend der Fragestellung verändert und erweitert wurden.

Das System von FLANDERS ist das allgemeinste dieser Systeme und daher am ehesten gemäß der hier vorliegenden Fragestellung zu modifizieren.

5.2.2. Das FLANDERS-Kategoriensystem und seine Modifizierung

FLANDERS ging bei der Entwicklung seines Kategoriensystems von sehr allgemeinen Zielen aus:

1. dem Lehrer zu helfen, sein Verhalten im Unterricht weiterzuentwickeln und zu kontrollieren;
2. die Beziehung zwischen Interaktionsformen in der Klasse und dem Lehrerverhalten zu untersuchen, um einen Teil der Variabilität in der Kette der Unterrichtsereignisse zu erklären.(1)

Dabei war es ausdrücklich nicht sein Ziel, eine vollständige Analyse des gesamten Geschehens im Klassenzimmer zu versuchen.

Es ist deutlich, daß diese Ziele von FLANDERS sehr allgemein sind; von daher ist es auch offensichtlich, daß bei einer Spezifizierung von Zielen auch eine Spezifizierung des Kategoriensystems erfolgen muß. Solche Spezifizierungen werden übrigens von FLANDERS ausdrücklich begrüßt.

Die bisher vorliegenden Modifizierungen des Kategoriensystems entsprechen nicht unseren Intentionen und sollen

---

1) vgl. FLANDERS 197o. S 2.

daher nicht übernommen werden. Das ursprüngliche System von FLANDERS hat andererseits folgende Vorteile im Hinblick auf unsere Fragestellung:

1. es enthält nur affektive und keine kognitiven Kategorien;
2. es ermöglicht eine differenzierte Beschreibung des Lehrerverhaltens;
3. es enthält (sich gegenseitig ausschließende) Kategorien, die entsprechend unseren Zielen erweitert werden können;
4. es ist bei der Anwendung durch geschulte Beobachter durch seine klar definierten Kategorien relativ ökonomisch.

In dieser Situation erscheint es nicht sinnvoll, ein völlig neues Kategoriensystem zu entwickeln; wir wollen daher das FLANDERS-System in dieser Untersuchung zugrundelegen und es für unsere Forschungszwecke adaptieren.

Die einzelnen Kategorien und ihre Modifizierungen sind in der folgenden Übersicht zusammengestellt (Tab. I). Eine ausführliche Begründung für die Beibehaltung oder Veränderung der einzelnen Kategorien findet sich im nachfolgenden Text.

Kategorie 1

Beschreibung der Kategorie nach FLANDERS:
Der Lehrer akzeptiert Gefühle: er akzeptiert und klärt die Gefühlslage der Schüler, ohne zu drohen. Die Gefühle können positiv oder negativ sein. Das Voraussagen von oder Sich-erinnern an Gefühlshaltungen ist eingeschlossen.

Diese Kategorie zielt nach FLANDERS darauf ab, den Schülern zu verdeutlichen, daß der Lehrer sie mit ihren Gefühlen versteht. Sie sollen erfahren, daß sie das Recht ha-

Tabelle I: Die Kategorien von FLANDERS und ihre Modifizierung

Kategorie nach FLANDERS		modifizierte Kategorie	
1	Akzeptiert Gefühle: akzeptiert und klärt die Gefühlshaltung der Schüler, ohne zu drohen. Die Gefühle können positiv oder negativ sein. Das Voraussagen von oder Sich-erinnern an Gefühlshaltungen ist eingeschlossen.	1L	Der Lehrer spricht über Gefühle, die er selber hat, über eigene Erfahrungen aus seinem persönlichen Bereich
		1S	Der Lehrer spricht Gefühle der Schüler an, die diese selbst äußerten oder die er bei ihnen vermutet
2	Lobt oder ermutigt: lobt den Schüler für seine Handlungsweise oder sein Verhalten oder ermutigt ihn	2	Der Lehrer gibt kurze, knappe Bestätigung in Form von gut, ja, hm, richtig
		2a	Der Lehrer gibt explizites Lob oder Ermutigung
3	Geht auf Gedanken von Schülern ein: klärt und entwickelt Anregungen von Schülern	3	Aufgreifen von Schülerbeiträgen
4	Stellt Fragen nach Inhalt und Verfahren, die die Schüler beantworten sollen	4	Der Lehrer stellt Fragen nach Inhalten
		4a	Der Lehrer stellt Fragen nach Verständnis
5	Trägt vor (doziert): Nennt Tatsachen oder Meinungen über Inhalte und Verfahren	5	Der Lehrer hält Vortrag oder erklärt
6	Gibt Anweisungen: befiehlt, ordnet an, steuert den Unterricht und erwartet, daß die Schüler Folge leisten	6	Der Lehrer gibt eine neutrale Anweisung
		6a	Der Lehrer gibt eine positive Aufforderung
		6b	Der Lehrer gibt eine negative Aufforderung
7	Kritisiert oder rechtfertigt Maßnahmen: will mit seinen Äußerungen das Verhalten d. Schüler in seinem Sinne verändern, schreit einen Schüler an, gibt Gründe für sein Verhalten an	7	Der Lehrer verneint Schüleräußerungen
		7a	Der Lehrer übt konstruktive Kritik
		7b	Der Lehrer übt destruktive Kritik
8	Schüler antwortet dem Lehrer. Lehrer initiiert den Kontakt und bittet um Schüleräußerung	8	Die Schüler reagieren eng auf die Lehreraufforderung
9	Schüler spricht freiwillig aus eigener Initiative	9	Die Schüler bringen eigene Reaktionen auf Lehreraufforderung
		9a	Die Schüler bringen eigene Ideen und gestalten den Unterricht
o	Schweigen oder Verwirrung	o	Störung, Schweigen, Verwirrung

ben, so zu fühlen wie sie es tun, und daß sie dafür nicht bestraft werden. Vergangene und gegenwärtige wie auch zukünftige Gefühle werden hier registriert.

Die Kategorie ist im weitesten Sinne zu vergleichen mit der ROGERS-Variablen VEE (Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte). Bei dieser Variablen kommt es darauf an, daß der Therapeut in der Therapiesituation dem Klienten glaubhaft macht, daß er dessen Gefühle akzeptiert. Für eine erfolgreiche Therapie muß es ihm gelingen, das Vertrauen des Klienten zu erlangen, so daß dieser erfährt, daß er für seine Empfindungen nicht bestraft wird, vielmehr ein Recht hat, eben so zu fühlen.(1)

In gewisser Weise wird hier der Lehrer also mit einem Therapeuten verglichen. Das ist deshalb legitim, weil die selben Prinzipien gleichermaßen "auf die Erziehung, die Familie oder jede andere Situation anwendbar ...(sind), die die konstruktive Entwicklung von Menschen zum Ziel hat"(2), gleichgültig, ob es sich nun um Schüler oder Klienten handelt.

Wenn die Ergebnisse zeigen, daß diese Kategorie im Unterricht relativ selten vorkommt (FLANDERS ermittelte weniger als o.5 % in einer Junior-High-School), so ist dies unter anderem sicher auch damit zu erklären, daß die Lehrer selber ihre in diesem Bereich eher negativen Sozialisationseinflüsse zu wenig aufgearbeitet haben und nicht in der Lage sind, ihre eigenen Gefühle zu akzeptieren. Aus dieser Unfähigkeit resultiert dann häufig die Einstellung, die Schule sei nicht der richtige Ort, um Gefühle zu zeigen, hier komme es vielmehr auf Wissensvermittlung bzw. auf den kognitiven Bereich an.

---

1) vgl. z.B. TAUSCH 197o. S 79. Eine Zusammenstellung der festgestellten oder vermuteten Wirkungen der Variablen gibt auch RECHTIEN 1974. S 22-23. S 29-3o.
2) ROGERS 1974. S 268.

Begründung für die Erweiterung der Kategorie
Wie wir oben gesehen haben, kann eine Unfähigkeit des Lehrers, auf die Gefühle seiner Schüler angemessen zu reagieren, zwei Gründe haben:

1. Der Lehrer ist nicht motiviert, den Gefühlsbereich mit in den Unterricht einzubeziehen, weil er die Einstellung vertritt, daß Gefühle in der Schule nicht am Platze seien.
2. Der Lehrer ist unfähig, selbst wenn er es gern möchte, auf die Gefühle von Schülern zu reagieren, weil er in diesem Bereich nicht ausgebildet wurde und deshalb den Gefühlsäußerungen von Schülern eher hilflos gegenüber steht.

Aus diesen Überlegungen folgt, daß eine Veränderung an zwei Punkten ansetzen muß:
Einerseits muß eine Einstellungsänderung erzielt werden und zum anderen muß die Fähigkeit aufgebaut werden, auf Gefühle angemessen zu reagieren.

Eine Einstellungsänderung wird dann am ehesten erzielt, wenn der Lehrer lernt, seine eigenen Gefühle zu strukturieren, d.h. sie zu erkennen und zu verbalisieren. Dieses Aussprechen von Gefühlen ist deshalb wichtig, weil "Sprache nicht nur ein Instrument (ist) zur Kommunikation sprachfrei vorgefertigter Denkinhalte, sondern sie nimmt Einfluß auf unser Denken selbst, indem sie diffuse und ungegliederte psychische Prozesse ordnet und strukturiert."(1) Ähnlich begründet dies BOMMERT: "Diese Differenzierung der Wahrnehmung wird durch präzisere sprachliche Symbole erleichtert."(2)

Aus diesem Grunde war es uns auch wichtig zu erfassen, wieweit der Lehrer neben einer Reaktion auf Schülergefüh-

---

1) RECHTIEN 1974. S 6o.
2) BOMMERT; ESCHENRÖDER;STAUSS; WEGERT 1973. S 85.

le auch lernt, seine eigenen Gefühle im Unterricht auszudrücken. Darüber hinaus stellt das Ausdrücken eigener Gefühle ein wichtiges Modellverhalten dar, wenn die Schüler lernen sollen, ihre Gefühle ebenfalls in den Unterricht einzubringen. Die Schüler erfahren, daß sie Gefühle äußern dürfen, (was für ihre gesunde Entwicklung unerläßlich ist), und zweitens wird ihnen durch die Verbalisierung des Lehrers die Art der Gefühle überhaupt erst bewußt.

"Ein Mensch, dem in seiner Jugend selten zugestanden wurde, sich auf seine Art zu verhalten, wird es schwerer als andere haben, seine persönlichen Eigenschaften, Gefühle und Gedanken als Ausdruck seiner Person anzunehmen und zu akzeptieren. Wenn ihm von seinen Eltern und Lehrern vermittelt wurde, daß er ein ganz anderer Mensch sein müßte, um akzeptiert zu werden, dann kann er ein starkes Mißtrauen entwickeln, nicht akzeptiert, angenommen und gemocht zu werden". (1)

Die Kategorien heißen: (2)

1 L: Der Lehrer spricht über Gefühle, die er selber hat und über eigene Erlebnisse. Er teilt der Klasse persönlich gefühlsmäßige Erfahrungen mit.

1 S: Der Lehrer geht auf die Gefühlsäußerungen seiner Schüler ein und versucht, die angesprochenen Gefühle verbal zu erfassen.

---

1) SCHWÄBISCH; SIEMS 1974. S 36
2) Eine Differenzierung der Kategorien durch zusätzliche Buchstaben erlaubt eine bessere kognitive Strukturierung als eine fortlaufende Durchnummerierung (in diesem Fall von 1 - 18)

Kategorie 2

Beschreibung der Kategorie nach FLANDERS:
Der Lehrer lobt oder ermutigt: er lobt den Schüler für seine Handlungsweise oder er ermutigt ihn; Scherze zur Verminderung von Spannung, die jedoch nicht auf Kosten eines anderen gehen, Kopfnicken und Äußerungen wie 'hm' oder 'weiter' sind eingeschlossen.

Insgesamt kann man davon ausgehen, daß jede positive Reaktion des Lehrers wie Loben oder Ermutigen als Verstärkung für das unmittelbar vorherige Schülerverhalten aufgefaßt werden kann. Die Wahrscheinlichkeit, daß dieses Schülerverhalten dann bei diesem , aber auch bei anderen Schülern häufiger auftritt, wird dadurch erhöht.
Untersuchungen aus der Gesprächspsychotherapie haben gezeigt, daß auch schon ein 'hm' in diesem Sinne verstärkend wirken kann.(1) Der Gesprächspartner fühlt sich durch eine solche Äußerung eher ermuntert, weiterzureden. (Es ist klar, daß auch bei einem 'hm' der Tonfall und das nichtverbale Verhalten des Sprechers eine wesentliche Rolle spielen für die Bewertung, d.h. ob es als positive oder negative Verstärkung wirkt). In den meisten Fällen ist durch dieses 'hm' aber nur sehr schwer die Bewertung des Sprechers zu erkennen. Hier kommt es dann eher darauf an, daß der Lehrer durch seine Reaktion dem Schüler mitteilt, daß er ihm zugehört hat und seine Antwort mitverfolgt hat.

Begründung für die Erweiterung der Kategorie

Als Verhaltensziel für die Schüler hatten wir oben die weitgehend freie Äußerung genannt. Aus diesem Grunde ist es wichtig zu unterscheiden, wie weit ein Lehrer in seinen Reaktionen explizit ermutigt und wie weit er den Schü-

---

1) vgl. TAUSCH 1970. S 33 ff

ler mehr routinemäßig durch 'hm' oder 'gut' unterstützt. Die unterschiedlichen Auswirkungen beider Verstärkungsarten können zwar nicht genau angegeben werden, da es aber Ziel des gruppendynamischen Trainings ist, die Reaktionen, die man selber auf das Verhalten anderer zeigt, anzusprechen, bietet die Unterteilung in 'explizites Lob/ Ermutigung' und 'Bestätigung' die Möglichkeit, festzustellen, wie weit der Lehrer im Training gelerntes Verhalten in der Schule zeigt.

Die Kategorie heißt:

2 Der Lehrer gibt den Schülern eine Bestätigung durch 'hm', 'ja', 'gut' usw. (meist durch ein kurzes Wort).

2a Der Lehrer lobt oder ermutigt explizit:"Das hast Du gut gemacht" o.ä.

Kategorie 3

Beschreibung der Kategorie nach FLANDERS:
Der Lehrer greift Schülergedanken auf und führt sie weiter. Diese Kategorie ist parallel zu sehen zu der ursprünglichen Kategorie 1. Während es dort darauf ankommt, die Gefühlsäußerungen der Schüler zu reflektieren, geht es hier darum, die vom Schüler geäußerten Ideen und Gedanken - auch fachlicher Art - aufzugreifen und in den Unterricht miteinzubeziehen.
Wie weit der Lehrer auf Schülergedanken eingeht, ist als ein Indikator zu sehen für die Art der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler (WATZLAWICK 1969.). Durch Aufgreifen von Schülerbeiträgen und eigener Weiterführung akzeptiert der Lehrer den Schüler als Gesprächspartner und ermöglicht damit eine partnerschaftliche Beziehung von seiner Seite aus. Beschränkt er dagegen seine Äußerungen dem Schüler gegenüber vorrangig auf kurze Bewertung, so definiert er damit die Beziehung zwischen ihnen eher als die eines Übergeordneten zum Untergebenen.

Diese Kategorie erscheint wichtig als Indikator für die Lehrer-Schüler-Beziehung, sie soll in dieser Form beibe-

halten werden.

Kategorie 4

Beschreibung der Kategorie nach FLANDERS:
Der Lehrer stellt Fragen nach Inhalt und Verfahren, die die Schüler beantworten sollen.
Diese Kategorie umfaßt Fragen, auf die der Lehrer eine Schülerantwort erwartet. Diese Fragen können sehr eng sein und den Schüler in seinen Antwortmöglichkeiten einschränken, oder sie können sehr weit sein und ihm viel Freiheit bei ihrer Beantwortung lassen.

Der Sinn dieser Kategorie leuchtet unmittelbar ein: Der Lehrer muß sich eine Rückmeldung über den von ihm vermittelten Lehrstoff verschaffen. Dieses tut er in der Form, daß er nach den Inhalten, die er zuvor dargestellt hat, fragt(z.B.: 'Wann hat Napoleon gelebt'?).

Nicht immer ist klar zu entscheiden, mit welcher Intention ein Lehrer eine Frage stellt. Besonders problematisch sind dabei die Intentionen, die den Schüler leicht in Angstsituationen bringen könnten: z.B. Abfragen von angelerntem Wissen etc.

Begründung für die Erweiterung der Kategorie:
Da Fragen im Unterricht unerläßlich sind, andererseits die Intentionen für die Fragen nur schwer unmittlebar und genau zu erkennen sind, entschlossen wir uns, einen Fragenkomplex herauszunehmen, der eine positive Wirkung hat: Fragen nach Verständnis.

Um festzustellen, wie weit die Schüler den vom Lehrer vermittelten Unterrichtsstoff verstanden haben, ist es nicht unbedingt notwendig, diesen Stoff direkt abzufragen. Ein eher nicht-direktives Verhalten ist hier auch möglich, welches dem Schüler aber eine weniger angstvolle Antwort

ermöglicht: Der Lehrer fragt explizit danach, ob der Schüler ihn verstanden hat (1). Etwa: Soll ich das nochmal wiederholen? Möchte jemand noch etwas fragen?
Diese Kategorie kann somit auch aufgefaßt werden als Kategorie für 'Bitten um Feed back'; denn durch diese Fragen bekommt der Lehrer Rückmeldung darüber, ob das, was er gesagt hat, richtig verstanden worden ist.

Die Kategorien heißen:

4 Der Lehrer stellt Fragen nach Inhalt und Verfahren, die die Schüler beantworten sollen.

4a Der Lehrer fragt nach dem Verständnis der Schüler

Kategorie 5

Beschreibung der Kategorie nach FLANDERS:
Der Lehrer trägt vor, doziert, nennt Tatsachen oder Meinungen über Inhalte oder Verfahren; äußert seine eigenen Gedanken, stellt rhetorische Fragen.

Die Verhaltensweisen, die mit dieser Kategorie erfaßt werden, sind die am häufigsten auftretenden. Immer, wenn der Lehrer etwas erklärt, erörtert, eine Meinung vertritt oder Tatsachen und Informationen mitteilt, wird diese Kategorie codiert. Ebenfalls in die Kategorie fällt, wenn der Lehrer die Klasse über ein Thema orientiert oder die Vorgehensweise erläutert.

Die Kategorie bezieht sich in erster Linie auf Informationsvermittlung, d.h. sie bezieht sich auf den kognitiven Bereich. Eine Differenzierung dieser Kategorie muß daher zu einer Differenzierung von Inhalten führen, die

---

1) Vorausgesetzt ist dabei, daß diese Fragen echte und nicht etwa rhetorische Fragen sind, und weiter, daß die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer derart ist, daß auch Nicht-verstehen angstfrei ausgedrückt werden kann.

uns in diesem Zusammenhang jedoch nicht interessieren. Die Kategorie wurde daher unverändert übernommen.

Kategorie 6

Beschreibung der Kategorie nach FLANDERS:
Der Lehrer gibt Anweisungen: befiehlt, ordnet an, steuert den Unterricht und erwartet, daß die Schüler Folge leisten. In diese Anweisung sind auch Befehle eingeschlossen. Die Kategorie wird nur verwendet, wenn der Schüler sichtbar Folge leistet.

Nach didaktischen Gesichtspunkten sind Befehle in der Schulklasse meist überflüssig und wirkungslos, sie gefährden sogar eher die Entwicklung konstruktiver Kritikfähigkeit. Der Schüler wird durch Befehle zum autoritätsfixierten Individuum herangezogen und nicht zu einem autonomen Mitglied unserer Gesellschaft.

Auf der anderen Seite ist es für den Lehrer unerläßlich, im Unterricht Anweisungen zu geben. Auf diese kann er nicht verzichten, wenn er die Steuerung des Unterrichts in Richtung auf konkrete Lernziele weitgehend allein in der Hand hat. Entscheidend ist dabei allerdings, in welcher Form er diese Anweisungen gibt. Wie wir oben bereits gesehen haben, ist die Form des Befehls nicht mehr zu vertreten. Die andere Möglichkeit, eine Anweisung zu geben, besteht in der schlichten Aufforderung eines Schülers, etwas zu tun: Rechnet jetzt Aufgabe 5. Fang an zu lesen.

Begründung für die Erweiterung der Kategorie:
Diese Kategorie gibt ebenfalls Aufschluß darüber, in welcher Weise der Lehrer seine Schüler anspricht, in welcher Weise er seine Beziehung zu seinen Schülern definiert, ob eher partnerschaftlich oder eher in Abhängigkeit. Dies

ist für das Klima in der Klasse von großer Bedeutung; hiervon hängt es weitgehend ab, ob die Schüler sich frei fühlen, daß zu äußern, was sie denken und empfinden.

Die Kategorie soll deshalb erfassen, in welcher Weise der Lehrer seine Anweisungen gibt! Entsprechend wird sie unterteilt in:

6 Der Lehrer gibt Anweisungen in neutraler Form (meist ohne Adverbien): Fang an zu rechnen. Öffne das Fenster.

6a Der Lehrer formuliert seine Anweisungen so, daß der Schüler die Möglichkeit hat, sich damit auseinanderzusetzen - oder auch, sie nicht zu befolgen: Möchtest Du an die Tafel gehen? Könntest Du morgen Deine Hausaufgaben mitbringen? (1)

6b Strikte Anweisungen in Form von Befehlen, die vom Schüler bedingungsloses Folgen verlangen, werden hier kategorisiert. Meistens ist Schimpfen eingeschlossen. Z.B. Du sollst jetzt endlich aufhören, mit Deiner Nachbarin zu reden.

Kategorie 7

Beschreibung nach FLANDERS:
Kritisiert oder rechtfertigt Maßnahmen, will mit seinen Äußerungen das Verhalten des Schülers in seinem Sinne verändern, schreit einen Schüler an, gibt Gründe für sein Verhalten an; extreme Selbstdarstellung.

Die Kategorie scheint mir in dieser Form sehr problematisch. Zum einen ist diese Kategorie wenig genau beschrieben:

---

1) Kategorie 6 hat Vorrang vor Kategorie 4. Das bedeutet, daß die in Frageform gegebenen Anweisungen als Anweisungen und nicht als Fragen codiert werden. Entscheidend ist hier also eher der inhaltliche als der formale Aspekt.

'Kritisiert oder rechtfertigt Maßnahmen' ist durch den unspezifischen Begriff 'Maßnahmen' so weit gefaßt, daß hier sowohl 'positives' als auch 'negatives' Unterrichtsverhalten subsumiert wird. Ebenso ist die Beschreibung 'will mit seinen Äußerungen das Verhalten des Schülers in seinem Sinne verändern' nicht eindeutig. Selbstverständlich zielt jeder Lehrer darauf ab, Schülerverhalten in bestimmter Form zu beeinflussen und interveniert dementsprechend.
Die Angabe von Gründen für eigenes Verhalten kann ebenfalls einerseits hilfreich im Sinne von Transparenz sein: die Schüler verstehen dadurch den Lehrer und sein Verhalten besser; sie kann allerdings auch als Druckmittel (moralischer Art z.B.) benutzt werden.

Begründung für die Modifizierung der Kategorie:
Wir wollen uns bei diesem Kategoriensystem auf e i n e n Aspekt der Kategorie 7 beschränken und das ist der Aspekt der Kritik. Kritik verstehen wir dabei als eine Form der Rückmeldung. Rückmeldung durch den Lehrer ist für den Unterricht in seiner gegenwärtigen Form sehr wichtig, weil durch die Art dieser Rückmeldung u.a. der Schüler motiviert wird, sich weiterhin dem Unterrichtsgegenstand zuzuwenden oder nicht. Besonders wichtig ist dabei, eine negative Rückmeldung (wenn der Schüler z.B. etwas Falsches gesagt hat) so zu formulieren, daß sie den Schüler nicht entmutigt.

In Kategorie 2 und 2a wurden die Formen positiver Rückmeldung erfaßt, Kategorie 7 soll sich auf negative Rückmeldung beziehen. Ähnlich wie bei Kategorie 6 ist auch hier die Art und Weise, in der diese - oft notwendige - negative Rückmeldung gegeben wird, von Bedeutung, weil hier ebenfalls die Beziehung des Lehrers zum Schüler definiert wird und diese Beziehung entscheidenden Einfluß

für das Gefühl des Akzeptiert-seins des Schülers hat.

Die Kategorien heißen:

7 Der Lehrer verneint Schüleräußerungen: nein; das ist falsch; das stimmt nicht. Die Äußerungen stellen das Gegenteil zu den in Kategorie 2 erfaßten Äußerungen dar.

7a Der Lehrer übt konstruktive Kritik. Er kritisiert schülerzentriert, nämlich so, daß der Schüler erfährt, wo sein Fehler lag und sich dadurch besser mit dem Stoff auseinandersetzen kann.

7b Der Lehrer übt destruktive Kritik. Der Schüler erfährt, daß er etwas falsch gemacht hat, wird dabei aber in erniedrigender Weise angesprochen: das ist unmöglich, wie Du das wieder gemacht hast. Das lernst Du wohl nie.

Kategorie 8

Beschreibung nach FLANDERS:
Diese Kategorie bezieht sich auf das Schülerverhalten: Der Schüler antwortet dem Lehrer; der Lehrer hat dabei den Kontakt initiiert oder auch offen darum gebeten.

Kategorie wird immer dann verzeichnet, wenn der Schüler auf eine Lehrerfrage hin direkt antwortet.

Diese Kategorie ist notwendig, weil im Unterricht ein grosser Teil der Schüleräußerungen direkte Reaktionen auf Lehrerfragen oder -anweisungen sind. Die Kategorie soll beibehalten werden, allerdings soll die Beobachteranweisung präzisiert werden:

Es werden nur diejenigen Schülereaktionen codiert, die vom Lehrer initiiert sind und daher auch vom Lehrer erwartete Reaktionen sind.
Beispiel: Wie heißt die Hauptstadt der BRD? Schülerant-

wort: Bonn. Dabei spielt es für die Codierung keine Rolle, ob die Antworten richtig oder falsch sind, entscheidend ist, daß sie in den engeren Erwartungsspielraum des Lehrers fallen.
Auch Vorlesen von Schülern auf Aufforderung des Lehrers hin wird hier eingeordnet. Insgesamt werden die eher eingeengten Schülerreaktionen festgehalten.

Kategorie 9

Beschreibung nach FLANDERS:
Der Schüler spricht freiwillig (aus eigener Initiative): Schüler sprechen auf eigenen Wunsch hin. Wenn der Lehrer nur aufruft, um die Reihenfolge der Sprecher festzulegen, muß der Beobachter entscheiden, ob der Schüler jeweils etwas sagen w o l l t e. Wenn ja, wird diese Kategorie verwendet.

In dieser Kategorie wird dann codiert, wenn der Freiheitsspielraum der Schüler so groß ist, daß sie eine Reaktion auch verweigern können. Faktisch ist es aber sehr schwer, festzustellen, ob ein Schüler tatsächlich freiwillig reagiert oder nicht. Hinzu kommt, daß der Begriff 'freiwillig' in der Unterrichtssituation kaum eindeutig festzulegen ist.

Ich schlage daher vor, diesen Begriff 'freiwillig' nicht zum Kriterium zu nehmen, sondern statt dessen hier offene Schülereaktionen zu erfassen, im Gegensatz zu den eher eingeengten Reaktionen in Kategorie 8.

Offene Schülereaktionen sind zunächst alle Reaktionen auf offene Lehrerfragen (z.B. Hat jemand eine Idee, wie wir das Problem lösen können?). Offene Lehrerfragen sind so gestellt, daß sie den Schüler anregen, über etwas nachzudenken, die Antwort aber inhaltlich nicht durch die Frage

vorgegeben ist.

Weiterhin gehören zu den offenen Reaktionen Initiativen der Schüler innerhalb eines bestimmten Themenbereiches; z.B. im Erdkundeunterricht: ich hab mal ein Buch über Ostasien gelesen, da stand drin, daß ...
Wir schlagen daher zur weiteren Differenzierung eine zusätzliche Kategorie für echte Schülerinitiativen vor.

Die Kategorien heißen:

9 Der Schülerreagiert auf offene Lehrerfragen.

9a Der Schüler bringt eigene Ideen in den Unterricht ein; diese sind nicht vom Lehrer initiiert und daher zumeist unerwartet. In diese Kategorie fallen z.B. Strukturierungsvorschläge und inhaltliche Vorschläge für den Unterricht.

Kategorie 0

Beschreibung der Kategorie nach FLANDERS:
Schweigen oder Durcheinander: Pausen, kurze Perioden der Ruhe und Perioden des Durcheinanders, in denen der Beobachter nichts verstehen kann.

Diese Kategorie wird immer dann gewählt, wenn keine der anderen Kategorien benutzt werden kann. Dies ist der Fall bei Stillarbeit, Kleingruppenarbeit, Schweigen oder Durcheinander.

5.2.3. Zusammenfassung: Ein Kategoriensystem zur Erfassung affektiver Interaktionsanteile des Lehrers

Das FLANDERS-Kategoriensystem bietet die Möglichkeit, einen großen Teil des verbalen Lehrerverhaltens nach der (direktiven oder nicht-direktiven) Art seiner Einflußnahme auf den Unterricht zu erfassen. Obwohl deshalb die Grundkategorien von FLANDERS beibehalten wurden, mußten in einigen Punkten doch wesentliche Ausdifferenzierungen oder deutlichere Definitionen und Codieranweisungen geschaffen werden. Besonders die Kategorien, die sich auf die Art der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler beziehen und damit einen Bestimmungsfaktor des Gesamtklimas in der Klasse erfassen, wurden spezifiziert. Ebenso haben wir einiges Gewicht auf die Feed-back - Kategorien gelegt, da uns Rückmeldungsprozesse im Unterricht bisher nicht genügend beachtet erschienen - in Anbetracht der Auswirkungen, die gerade die Art der Rückmeldung (z.B. ob sie empfängerzentriert ist) und nicht nur die Inhalte auf die emotionale Situation in der Klasse hat.

Insgesamt erscheint uns das so modifizierte System ein geeignetes Beobachtungsinstrument zu sein, das die für den affektiven Bereich geforderten Verhaltensweisen des Lehrers erfaßt, gleichzeitig aber auch die wichtigsten übrigen Unterrichtsaspekte (z.B. Lehrervortrag, Schülerverhalten) berücksichtigt. Auf diese Weise läßt sich mit seiner Hilfe ein realistisches Bild über die Art und Anteile affektiver Verhaltensweisen im Unterricht zeichnen.

Grenzen des Kategoriensystems

Die Anwendbarkeit des Kategoriensystems ist auf herkömmliche Unterrichtsverfahren beschränkt. Läßt ein Lehrer z.B. sehr viel in Gruppen arbeiten und greift nur dann

ein, wenn er von den Schülern aufgefordert wird, ist die Anwendung des Systems nicht sinnvoll.

Eine zweite Einschränkung ergibt sich dadurch, daß das Kategoriensystem nur das vom Lehrer tatsächlich gezeigte Verhalten erfaßt, nicht aber eigentlich angemessenes, aber unterlassenes Verhalten einbezieht. Dadurch, daß das Verhalten der Schüler nicht auch als Stimulus für Lehrerverhalten betrachtet wird, geht eine doch wesentliche Dimension der Interaktion verloren: wenn der Lehrer z.B. auf aggressive oder negative Gefühlsäußerungen systematisch nicht reagiert, während er positive Äußerungen verstärkt. Auch wird nicht registriert, wenn ein Lehrer auf kognitive Inhalte von Schüleräußerungen gar nicht eingeht.

Der wichtigste Einwand aber ist wohl der, daß mit diesem Instrument nur das Verbalverhalten registriert wird. FLANDERS rechtfertigt dies dadurch, daß er das Verbalverhalten als eine repräsentative Stichprobe des Gesamtverhaltens auffaßt.

Dieser Begründung stehen jedoch die Thesen von WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON entgegen, nach denen digitales Material, d.h. hauptsächlich: Begriffe der Sprache - erst durch die analogen, überwiegend nicht-sprachlich vermittelten Informationen wie Tonfall, Mimik usw. ihre endgültige und eindeutige Bedeutung erhalten.(1) Die Interpretation des gesprochenen Wortes geschieht vor dem Hintergrund der gleichzeitig aufgenommenen nicht-verbalen Informationen. So kann z.B. eine Aussage, die auf der inhaltlichen Ebene neutral erscheint, durch die gleichzeitige nicht-verbale analoge Mitteilung stark wertend werden. RECHTIEN interpretiert die Therapeutenvariable 'Echtheit' als Übereinstimmung oder doch Nicht-Widersprüchlichkeit dieser Kommunikationsebenen; fehlende Echtheit,

---

1) vgl. WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON 1969. S 56. S 61.

Widersprüchlichkeit sind Kennzeichen pathogener Kommunikation (1).

Kommt dem Verhältnis von Verbalverhalten und nicht-verbalen Äußerungen aber eine solche Bedeutung zu, dann kann eine Stichprobe der gesprochenen Äußerungen nicht als repräsentativ für das Gesamtverhalten angesehen werden. Die Tatsache, daß die Kategorien nur das verbale Verhalten erfassen, bleibt ein bedeutender Nachteil des Systems.

Aus diesen Überlegungen heraus haben wir in den Kategorien 6 und 7 (Anweisungen; Kritik) nach der Art der Vermittlung differenziert. Zwar kann hier auch wieder nur das Verbalverhalten ausgewertet werden, wir nehmen jedoch an, daß die hier erfaßten Wertungen einigen Aufschluß über die Art der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler geben.

Dem Einwand dadurch Rechnung zu tragen, daß gleichzeitig neben dem verbalen auch das nichtverbale Verhalten registriert wird, verbietet sich schon von dem dazu notwendigen technischen Aufwand (Video-Aufzeichnung und -auswertung, mehrere Kategoriensysteme, große Anzahl von Beobachtern usw)(2) - ganz abgesehen von den entstehenden methodologischen Problemen.

Zum ersten Einwand läßt sich sagen, daß die Untersuchung in Hauptschulen (und nicht etwa in Laborschulen) stattfinden sollte und es von daher nicht unrealistisch erschien, vornehmlich Frontalunterricht zu erwarten. Es bleibt jedoch eine wesentliche Einschränkung des Sytems, daß es Gruppenunterricht nicht erfassen kann.

---

1) vgl. RECHTIEN 1974. S 19o-196.
2) Dies ist selbst dann praktisch nicht realisierbar, wenn - wie im vorliegenden Fall - zwei Doktoranden am gleichen Ausgangsmaterial arbeiten: Aufwand und Kosten sind dennoch zu hoch.

Analoges gilt für den zweiten Einwand. Es ist einleuchtend, daß nur das tatsächlich gezeigte Verhalten unmittelbar beobachtet werden kann, und das es sehr schwierig ist, das Ausbleiben von Reaktionen und Verhalten einzuschätzen. Dieses wäre nur dann möglich, wenn eine genaue Stimulusbeschreibung für bestimmte Reaktionen vorläge, d.h. wenn bei der Beobachtung eines definierten Stimulus eine bestimmte Reaktion erwartet (oder erwünscht) werden könnte. In diesem Fall könnte beobachtet und quantifiziert werden, wie häufig der Lehrer in dieser Weise auf den Stimulus reagiert und wie häufig nicht.

Es würde im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen, einen solchen Analyseversuch zu unternehmen; die beschriebene Einschränkung muß daher in Kauf genommen werden.

Mit diesen Vorbehalten soll unser Kategoriensystem als Instrument zur Erfassung affektiver Interaktionsanteile des Lehrers angewandt werden.

5.3. Statistische Parameter des Instruments

5.3.1. Theoretische Vorüberlegungen und Untersuchungen zur Reliabilität

Die Reliabilität ist das Maß der Zuverlässigkeit, mit der ein Instrument mißt. Diese Zuverlässigkeit wird in Form eines Korrelationskoeffizienten angegeben, der sich ermitteln läßt

a) durch Korrelationen von Meßwerten zum Zeitpunkt t_1 mit Meßwerten, die zum Zeitpunkt t_2 erhoben wurden. Dies gilt für konstant konzipierte Konstrukte.
b) durch Korrelation zweier Testhälften (Split-half-Verfahren) bei eindimensionalen Verfahren.

c) durch Korrelation von Paralleltestwerten.(1)

In einem Kategoriensystem werden die Meßwerte von Beobachtern erfaßt. Für diese Arbeit ist daher die Frage zu stellen, wie 'zuverlässig' (reliabel) das Beobachtungsinstrument von Beobachtern ausgefüllt wird. Diese Frage läßt sich prinzipiell auf verschiedene Weise prüfen:

a) durch Korrelation von Beobachtungsergebnissen zum Zeitpunkt t_1 mit Beobachtungsergebnissen der gleichen Stichprobe des Zeitpunktes t_2.
b) durch Korrelation der Beobachtungsergebnisse zweier oder mehrerer Beobachter.

In diesem Fall soll die Reliabilität unseres Kategoriensystems durch Korrelation von zwei unabhängigen Beobachtungen der gleichen Ausschnitte von Tonbandaufzeichnungen ermittelt werden. D.h. es wird eine Inter-Rater-Reliabilität festgestellt.

Das FLANDERS-Kategoriensystem ist wohl das am meisten angewandte Beobachtungsinstrument. Natürlich kann man nicht davon ausgehen, daß die verschiedentlich ermittelten Reliabilitätswerte generell als Eigenschaft des Instrumentes anzusehen sind. Vielmehr spielt das vorherige Training der Beobachter eine ganz entscheidende Rolle. Das gleiche gilt natürlich auch für unser System und seine Reliabilität.

In einem intensiven Training wurde daher die Beobachterin in die Kategorien eingewiesen. Vor der ersten 'echten' Unterrichtsaufnahme wurde dann eine Schulstunde gemeinsam von der Verfasserin und der Beobachterin - quasi als

---

1) vgl. LIENERT 1969. S 15 f.

Generalprobe - codiert.

5.3.1.1. Zur Wahl der Beobachtungseinheiten

"Die Wahl der Beobachtungseinheit hat Konsequenzen für die Reliabilität, die Validität und die Interpretation entsprechender Daten."(1) Prinzipiell ist eine Entscheidung zwischen natürlichen und künstlichen Einheiten möglich. Während natürliche Einheiten (wie z.B. Sätze) den Vorzug größerer Realitätsnähe haben mögen, liegen die Vorteile künstlicher Einheiten darin, daß sie eindeutigere Beobachteranweisungen und damit bessere Einordnungsentscheidungen ermöglichen, besser miteinander vergleichbar sind und insgesamt statistisch besser zu verarbeiten sind. Wir haben uns daher für die Beobachtung mittels Zeiteinheiten entschieden.

Während FLANDERS als Größe der Einheiten 3 sec vorschlägt, haben wir für unsere Untersuchung Einheiten von 5 sec Länge festgelegt. Damit soll einmal der Versuch gemacht werden, die Reliabilität zu erhöhen dadurch, daß der Beobachter kurz seine Entscheidung reflektieren kann. Ein weiterer Grund liegt in der Belastung der Beobachter. Da nicht nur Unterrichtsstichproben aufgenommen werden sollten, sondern jeweils die gesamte Schulstunde, müßten bei 3-sec-Einheiten etwa 2o Zahlen/min geschrieben werden, was bei 45 Minuten Beobachtungszeit 9oo Zahlen bei höchster Konzentration des Beobachters bedeutet hätte. Darüber hinaus besteht aus methodologischen Gründen keine Notwendigkeit, jede verbale Äußerung im Unterricht zu erfassen, sondern es geht um die Aufnahme einer repräsentativen Stichprobe des Verbalverhaltens über eine Unterrichtsstunde hinweg.

---

1) SIELAND 1974. S 161.

Da ein Zeitraum von 5 sec, in dem beobachtet wird, so lang ist, daß gelegentlich auch Äußerungen vorkommen, die in zwei Kategorien codiert werden könnten, wurde festgelegt, die Kategorie zu codieren die einen grösseren Zeitraum einnimmt - es sei denn, es würde dadurch eine solche Kategorie vernachlässigt, die nur sehr selten auftritt. In einem solchen Fall sollte dann die seltenere Kategorie codiert werden.(1)

Insgesamt wurde bei der Codierung so vorgegangen, daß die Beobachterin jeweils über 5 sec dem Unterrichtsgeschehen folgte und eine Entscheidung für eine bestimmte Kategorie fällte. Auf diese Weise wurden in jeder Unterrichtsminute 12 Einheiten aufgenommen.

5.3.1.2. Beschreibung der Reliabilitätsstichprobe

Als Stichprobe für das Reliabilitätsmaß wurden 1o Unterrichtsstunden mit insgesamt etwa 4 7oo Einheiten nach Tonbandvorlagen unabhängig voneinander durch zwei Beobachter eingestuft. Da sich eine Beobachtungseinheit auf 5 sec bezieht, entsprechen diese 47oo Einheiten einem Zeitraum von ca 38o min.

5.3.1.3. Die Reliabilitätswerte der Kategorien

Die Berechnungen erfolgten mit dem Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten, und zwar über Prozentwerte und zusätzlich über die Rohwerte.
Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle zusammengestellt.

---

1) Dies gilt besonders für die Kategorien 1S, 1L, 2a, 4a, 6a, 6b, 7a, 7b, 9a.

Tabelle II: Reliabilitätskoeffizienten (1).

Kategorien		Korrel.-Koeff. nach Prozent-	Rohwerten
1L	Der Lehrer spricht über Gefühle, die er selber hat, über eigene Erfahrungen aus seinem persönlichen Bereich	.699	.614
1S	Der Lehrer spricht Gefühle der Schüler an, die diese selbst äusserten oder die er bei ihnen vermutet	.5o5	.719
2	Der Lehrer gibt kurze, knappe Bestätigung in Form von gut, ja, hm, richtig	.782	.687
2a	Der Lehrer gibt explizites Lob oder Ermutigung	.7o4	.684
3	Aufgreifen von Schülerbeiträgen	.776	.897
4	Der Lehrer stellt Fragen nach Inhalten	.94o	.755
4a	Der Lehrer stellt Fragen nach Verständnis	.711	.74o
5	Der Lehrer hält Vortrag oder erklärt	.93o	.911
6	Der Lehrer gibt eine neutrale Anweisung	.932	.926
6a	Der Lehrer gibt eine positive Aufforderung	.593	.79o
6b	Der Lehrer gibt eine negative Aufforderung	.757	.772
7	Der Lehrer verneint Schüleräusserungen	.929	.936
7a	Der Lehrer übt konstruktive Kritik	.148	.26o
7b	Der Lehrer übt destruktive Kritik	1.oo	1.oo
8	Die Schüler reagieren eng auf die Lehreraufforderung	.996	.994
9	Die Schüler bringen eigene Reaktionen auf Lehreraufforderung	.971	.931
9a	Die Schüler bringen eigene Ideen und gestalten den Unterricht	.673	.951
O	Störung, Schweigen, Verwirrung	.986	.983

1) berechnet nach Produkt-Moment-r über ca 47oo Beobachtungseinheiten, eingestuft durch 2 Beobachter.

Für die Signifikanzprüfung von r bei kleinem N schlägt HOFSTÄTTER (1) folgende Formel vor:

$$t = \frac{r\sqrt{(N-2)}}{1 - r^2} \quad .$$

Als kleinstes r, das registriert wurde (2), wird r = .6 eingesetzt.

Es ergibt sich ein Wert von

$$t = 2.651.$$

Dieser Wert ist auf dem 5 % -Niveau signifikant.(3)

Damit weichen die ermittelten Korrelationskoeffizienten überzufällig von 0 ab.

Kategorie 7a erreichte einen Reliabilitätskoeffizienten von .26 (über den Rohwerten). Diese Kategorie ist somit nicht reliabel und damit auch nicht interpretierbar.

Die Gründe für diese mangelnde Zuverlässigkeit liegen möglicherweise darin, daß diese Kategorie nicht genügend trennscharf gegenüber einer oder mehreren anderen Kategorien ist. Eventuell kollidiert sie mit Kategorie 3, da das 'Aufgreifen von Schülerbeiträgen' gleichzeitig auch eine konstruktive Kritik beinhalten kann.

Im statistischen Sinne sind alle anderen Kategorien zuverlässig und damit interpretierbar. Auf der anderen Seite sind Reliabilitätskoeffizienten nicht unabhängig von ihrer Höhe nur nach ihrer statistisch festgestellten Signifikanz zu beurteilen. Die Korrelationskoeffizienten der Kategorien 1L, 2 und 2a sind mit Werten von .61, .68

---

1) HOFSTÄTTER 1967 . S 159
2) Nicht berücksichtigt ist hier das r = .26 von Kat. 7a
3) vgl. MCNEMAR

und .64 relativ gering. Die Gründe hierfür liegen möglicherweise darin, daß die Beobachtungen unabhängig voneinander erfolgten und sich somit wohl unausweichlich Intervallverschiebungen ergeben haben. Gerade bei Kategorien, die relativ selten vorkommen (wie die genannten), kann sich eine solche Verschiebung stark auswirken. Es läßt sich daher vermuten, daß bei Simultaneinstufungen die Reliabilität auch in diesen Kategorien höher sein wird. Sie sollen deshalb bei der Interpretation der Untersuchungsergebnisse berücksichtigt werden.

5.4. Überlegungen zur Validität

Neben Reliabilität und Objektivität liegt ein weiteres Kriterium für die Güte eines Instrumentes in seiner Validität.(1)

Nach GUILFORD sagt die Validität (oder Gültigkeit) eines Instrumentes "ganz allgemein darüber etwas aus, was Tests oder andere Meßinstrumente eigentlich erfassen und wie gut sie es tun".(2)

Genauer definiert LIENERT: nach ihm gibt die Validität eines Testes "den Grad der Genauigkeit an, mit dem dieser Test dasjenige Persönlichkeitsmerkmal oder diejenige Verhaltensweise, das (die) er messen soll oder zu messen vorgibt, tatsächlich mißt".(3)

Vollkommene Validität liegt dann vor, wenn die Ergebnisse eines Testes einen unmittelbaren und fehlerfreien Rückschluß auf den Ausprägungsgrad des zu erfassenden Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmales zulassen. Der individuelle Testpunktwert eines Probanden lokalisiert diesen dann eindeutig auf der Merkmalsskala.

---

1) vgl. LIENERT 1969. S 12.
2) GUILFORD 1965. S 1o6.
3) LIENERT 1969. S 16.

Je nachdem, was validiert werden soll, gilt es zu unterscheiden zwischen inhaltlicher Validität, Konstrukt-Validität und kriterienbezogener Validität.(1)

Bei unserem Untersuchungsinstrument handelt es sich um eine inhaltliche Validierung; das Beobachtungsinstrument mit den inhaltlich definierten Kategorien repräsentiert als optimales Kriterium das einzustufende Verhalten in diesen Merkmalen und weiter soll aus den Beobachtungsdaten nicht auf ein zugrunde liegendes Konstrukt geschlossen werden.

Für die Interpretation von Untersuchungsergebnissen, die mit inhaltlich validierten Instrumenten ermittelt wurden, gelten strenge Maßstäbe insofern, daß diese Ergebnisse einen sehr eingeschränkten Gültigkeitsbereich haben, nämlich den der Untersuchung. Sie können nur in diesem Rahmen interpretiert werden.

5.5. Folgerungen für die Durchführung

Nach einer Diskussion von affektiven Lernzielen (2) wurde festgestellt, daß zur Vermittlung dieser Ziele in der Schule der Lehrer selbst ihre Realisation für sich anstreben muß (3). Als Methode dazu wurde ein personorientiertes gruppendynamisches Laboratorium vorgeschlagen (4). Der empirische Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie weit ein solches Laboratorium tatsächlich dazu geeignet ist, Verhaltensänderungen beim Lehrer im affektiven Bereich zu bewirken. In diesem Kapitel (5.) wurde aus FLANDERS' System zur Interaktionsanalyse ein Kategoriensystem zur Erfassung affektiver Interaktions-

---

1) vgl. LIENERT 1969. S 16-18. S 255-264.
2) Kapitel 1. und 2.
3) Kapitel 3.
4) Kapitel 4.

anteile des Lehrers entwickelt und diskutiert. Es enthält Kategorien, die jene Verhaltensweisen des Lehrers im Unterricht erfassen, die Einfluß auf den Bereich der Affekte beim Schüler haben.

Nachdem dieses Instrument auch im Hinblick auf seine testtheoretischen Kriterien diskutiert wurde, sollen nun die Versuchsfragen mit Bezug auf dieses System formalisiert werden.

Wichtig dabei ist, daß mit diesem Beobachtungsinstrument auch Aussagen allgemeinerer Art über den Unterricht möglich sind. Wir wollen diese in die Untersuchung miteinbeziehen, um so den relativen Anteil der affektiven Kategorien am Gesamtunterricht zu erfassen und weiter festzustellen, inwieweit Veränderungen in den affektiven Kategorien andere Veränderungen im Unterrichtsgeschehen mit sich bringen.

Allgemeine Fragen zur Analyse des Unterrichts vor dem Training:

Fragen	entsprechende Kategorien
1. Wie hoch ist der Lehreranteil am Gesamtunterricht?	1L,1S, 2, 2a, 3, 4, 4a, 5, 6, 6a, 6b, 7, 7a,7b
2. Wie verteilt sich der Lehreranteil nach affektiven Dimens.:	1L, 1S, 2a, 3, 4a, 6a, 7a
Steuerungsdimensionen:	2, 4, 6, 7
fachliche Vermittlung:	5
negative Reaktionen:	6b, 7b
3. Wie hoch ist der Schüleranteil?	8, 9, 9a
4. Wie unterscheidet sich der Schüleranteil nach eingeengter Reaktion:	8
offener Reaktion:	9
Initiativäußerungen:	9a
5. Wie hoch ist der Anteil von Störungen?	O

Nach diesen allgemeinen Fragen zur Unterrichtsanalyse vor dem Training stellt sich nun die Frage, auf welchen Dimensionen sich das Verhalten nach dem Training ändern wird. Dazu sollen folgende Hypothesen aufgestellt werden:

1. Durch die Teilnahme an einem personorientierten gruppendynamischen Training erhöht sich die Rate des Sprechens über eigene Gefühle:
   - Die Unterrichtsanalyse nach dem Training ergibt einen höheren Mittelwert in der Kategorie 1L als die Analyse des Unterrichts vor dem Training.
2. Parallel zum Sprechen über eigene Gefühle erhöht sich durch die Teilnahme am Training auch die Rate des Sprechens über Schülergefühle:
   - Die Unterrichtsanalyse nach dem Training ergibt einen höheren Mittelwert in der Kategorie 1S als die Analyse des Unterrichts vor dem Training.
   - Es besteht eine Korrelation zwischen den Häufigkeiten der Kategorie 1L und denen der Kategorie 1S
3. Durch das Training lernt der Lehrer, um Feed back zu bitten; er erwirbt die entsprechende Motivation:
   - Nach dem Training liegt der Mittelwert in der Kategorie 4a höher als vor dem Training.
4. Im Training lernt der Lehrer, Feed back empfängerzentriert zu geben:
   - Die Mittelwerte in den Kategorien 6b und 7b liegen nach dem Training niedriger als vor dem Training.
5. Nach dem Training setzt sich der Lehrer häufiger mit seinen Schülern emotional auseinander:
   - Die Unterrichtsanalyse nach dem Training ergibt einen höheren Mittelwert in dem aus den Kategorien 1S, 2a und 4a gebildeten Cluster als die Analyse vor dem Training.

Weiter soll festgestellt werden, zwischen welchen Verhaltenskategorien zusätzliche Zusammenhänge bestehen und wie weit Kategorien des Schülerverhaltens mit Kategorien des Lehrerverhaltens korrelieren.

Die Untersuchung sollte an einem Training, das in Zusammenarbeit mit einer Institution der Lehrerfortbildung veranstaltet wurde, durchgeführt werden. Die Lehrer, die an diesem Training teilnehmen wollten, mußten sich mit einer Unterrichtsanalyse einverstanden erklären; geplant und durchgeführt wurden Unterrichtsaufnahmen vor dem Training, unmittelbar nach dem Training und schließlich etwa zwei Monate nach dem Training.

Gewöhnlich nehmen etwa zwölf Teilnehmer an einer gruppendynamischen Trainingsgruppe teil. Aus statistischen Gründen sollte unsere Mindestteilnehmerzahl bei 24 liegen, es sollten also zwei Gruppen durchgeführt werden.

Obwohl die Vpn-Zahl von 24 statistisch gesehen sehr klein ist, war sie andererseits wieder zu groß, um eine entsprechende Kontrollgruppe ebenfalls zu untersuchen.
In kritischen Sammelreferaten (1) werden ausdrücklich Kontrollgruppen für die Trainingskontrolle gefordert.
Der Einsatz von Kontrollgruppen hat dabei die Funktion, zu überprüfen, wieweit ein erzielter Effekt tatsächlich durch das Training hervorgerufen wurde oder wieweit ein ähnlicher Effekt auch bei einer Kontrollgruppe ohne Training zu beobachten ist. In diesem Fall müßten andere Variablen als das Training für die Veränderungen verantwortlich gemacht werden. Der Aufwand, der für eine entsprechende Unterrichtsanalyse zusätzlich bei einer Kontrollgruppe notwenig gewesen wäre, konnte im Rahmen einer solchen Arbeit jedoch nicht geleistet werden

---

1) vgl. z.B. CAMPELL; DUNETTE 1968. vgl. COOPER 1971.

Rechtfertigen läßt sich dieser Mangel insofern, als die Arbeit zunächst Anhaltspunkte liefern soll, wie weit überhaupt meßbare Veränderungen in der Interaktion nach dem Training festzustellen sind.
Wenn hier keinerlei Veränderungen gemessen werden können, dann ist daraus der Schluß zu ziehen, daß sich eine umfangreiche Studie mit großem technischen Aufwand in dieser Form wahrscheinlich nicht lohnt.

Gerade sehr aufwendige Forschung wie diese (1), die für gültige Ergebnisse auch mehr als zwei Trainingsgruppen mit wesentlich größerer Stichprobengröße erfordert, sowie die notwendige Untersuchung entsprechender Kontrollgruppen kann nur in größer angelegten, oft mehrjährigen Projekten mit hohem finanziellen Aufwand durchgeführt werden.

Deshalb halte ich diesen Ansatz als Voruntersuchung für sinnvoll. Die Arbeit kann so zwar keine gültigen Ergebnisse für die Wirkungen von Trainings liefern, ihre Ergebnisse haben aber dennoch Konsequenzen für die weitere Forschung auf diesem Gebiet.

Die vorliegende Untersuchung ist als Pilot-Study aufzufassen, die Hinweise darüber geben soll, ob weitere Forschungen in dieser Richtung erfolgversprechend scheinen und in welcher Richtung eine Hypothesenbildung sinnvoll ist.

---

1) vgl. auch S. 143 ff

6. ZUR UNTERSUCHUNGSPHASE I: UNTERRICHTSANALYSE VOR DEM TRAINING

6.1. Wahl der Teilnehmerstichprobe

Zur Durchführung der geplanten Untersuchung wurde eine Stichprobe von Lehrern benötigt, die in etwa homogen in den Unterrichtsfächern war, so daß anschließend die Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht durch die unterschiedliche Art der Fächer in Frage gestellt wurde. Darüber hinaus sollten es Lehrer sein, die an der Entwicklung eines neuen Konzeptes interessiert waren oder ihm zumindest nicht ablehnend gegenüber standen. Wir vermuteten, daß diese Motivation dann als gegeben angenommen werden kann, wenn die Anmeldung zur Teilnahme am Training auf eigener Initiative beruht.

Ein weiterer Gesichtspunkt bei der Zusammenstellung der Stichprobe lag in der Schulart, an der die Lehrer beschäftigt waren. Wir entschieden uns, mit Lehrern von Hauptschulen zu arbeiten, da uns Hauptschüler am ehesten benachteiligt schienen dadurch, daß sie raletiv früh einen Beruf ergreifen, der ihnen kaum Möglichkeiten der Entwicklung im affektiven Bereich bietet. Eine gezielte Einflußnahme in der Schule erscheint hier besonders dringlich.

Da eine Unterrichtsanalyse 'vor Ort' durchgeführt werden sollte, sollten die Schulen, an denen teilnehmende Lehrer unterrichteten, möglichst nicht allzu weit von Münster entfernt sein.

Zusammenfassend sollte die gewünschte Stichprobe durch folgende Merkmale charakterisiert sein:

1. Insgesamt 24 Lehrer aus dem Raum Münster
2. Unterrichtsfach Deutsch oder Mathematik im 5.-7. Schuljahr
3. Lehrer oder Lehrerin an einer Hauptschule

4. Etwa ebenso viel Männer wie Frauen
5. Teilnahme auf Eigeninitiative

Eine organisatorische Schwierigkeit bestand darin, daß die Lehrer und Lehrerinnen für die Teilnahme am Training von ihren Verpflichtungen in der Schule befreit werden mußten und daß weiter die Durchführung eines solchen Trainings mit nicht unerheblichem finanziellen Aufwand verbunden ist (Unterbringung und Verpflegung für 24 Teilnehmer, vier Trainer und zwei Beobachter über zehn Tage; Honorar für die Trainer).

In dieser Situation war es ein glücklicher Umstand, daß das Landesinstitut für Schulpädagogische Bildung, Düsseldorf, ebenfalls plante, ein Training für Lehrer durchzuführen und weiter daran interessiert war, die inhaltliche Konzeption gemeinsam mit dem Psychologischen Institut der Universität Münster zu entwickeln.

In Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schulpädagogische Bildung (1) wurde dann folgende endgültige Stichprobe zusammengestellt:

1. Insgesamt meldeten sich 24 Teilnehmer und Teilnehmerinnen, von denen allerdings eine kurzfristig wieder absagte, so daß die Gruppen aus 23 Teilnehmern aus NRW bestanden.
2. Von den 23 Teilnehmern unterrichteten 22 das Fach Deutsch und/oder das Fach Mathematik im 5., 6., oder 7. Schuljahr. Ein Lehrer unterrichtete Soziologie und Volkswirtschaft an einer Institution des zweiten Bildungsweges zur Erlangung der Hochschulreife.
3. Von den 23 Teilnehmern waren sechs an einer Hauptschule beschäftigt, neun an einer Gesamtschule und acht kamen vom Gymnasium.

---

1) An dieser Stelle sei besonders Herrn Dr. Ohneck gedankt, der durch sein großes Engagement für diese Tagung ihre Realisierung erst ermöglichte.

4. Es nahmen 13 Männer und 1o Frauen teil.
5. Die Anmeldungen erfolgten auf eigene Initiative.
6. Das Durchschnittsalter lag etwa bei 32 Jahren (es reichte von 22 bis 56 Jahren).
7. Von diesen 23 Lehrern fielen drei aus methodologischen Gründen aus (vgl. 6.2.), so daß eine auswertbare Stichprobe von 2o Vpn vorlag.

Die Abweichungen von der geforderten Stichprobe sind vergleichsweise gering. Am größten sind sie bei der geforderten Schulart. Das hängt u.a. damit zusammen, daß an Hauptschulen ein relativ großer Lehrermangel herrscht, andererseits die Kollegien häufig so klein sind, daß kaum ein Lehrer für die Dauer eines Laboratoriums entbehrt werden kann, weil niemand über 1o Tage hin seine Vertretung übernehmen kann. Die Gesamtschulen sind hingegen in ihrer Aufbauphase meist besser ausgestattet und vor allem scheint dort auch das Interesse größer zu sein, so daß eine vergleichsweise große Zahl Gesamtschullehrer sich zu diesem Training meldete (zur genauen Beschreibung der Stichprobe vgl. Tab. III). Alle Lehrer kamen freiwillig.

6.2. Durchführung und aufgetretene Schwierigkeiten

Es war geplant, vor dem Training von jedem Lehrer mindestens drei Unterrichtsstunden aufzunehmen und zwar durch direkte Beobachtung sowie Tonbandaufnahmen zur Kontrolle. Deshalb sollte die Teilnehmerliste bis spätestens sechs Wochen vor Trainingsbeginn vollständig sein.

Aus organisatorischen Gründen gingen unsere und die Planungen des Landesinstitutes dahin, das Training im Frühjahr 1973 stattfinden zu lassen. Dieser Zeitpunkt erwies sich dann insofern als ungünstig, als die Unterrichtsbeobachtungen damit in das Ende der ersten Schuljareshälfte bzw. in den Beginn der zweiten Hälfte des

Tabelle III: Beschreibung der Teilnehmerstichprobe

Vpn	Geschlecht		Schule			Fächer		
	m	w	H	Ge	Gy	D	M	Sonst
1		x	x			x	x	Kunst
2	x			x		x		
3	x		x			x	x	
4	x				x	x		Religion
5	x			x		x		
6		x	x			x		Engl.,Biol.
7		x		x		x		
8		x		x			x	Engl.
9		x	x			x	x	
1o (1)	x			x		x		Engl.
11	x				x	x		Geschichte
12	x		x			x		Engl.
13 (1)		x		x			x	
14	x				x	x		
15 (1)	x			x		x		
16		x		x		x		
17		x			x	x		
18		x			x		x	
19		x			x	x		
2o		x		x		x		
21	x		x			x		
22	x				x	x		
23	x				x			Soziologie

m = männlich, w = weiblich, H = Hauptschule, Ge = Gesamtschule, Gy = Gymnasium, D = Deutsch, M = Mathematik

1) Die Vpn 1o, 13 und 15 konnten bei der Auswertung des Unterrichts nicht berücksichtigt werden.

Schuljahres fielen. Einige Lehrer bekämen durch diesen Wechsel neue Klassen zugeteilt, die sie dann nur sehr kurz kannten. Bei anderen war der Stundenplan sehr lange vorläufig, so daß einige vergebliche Schulbesuche in Kauf genommen werden mußten. Es fielen auch geplante Beobachtungsstunden aus wegen Elternsprechtagen oder Klassenarbeiten, die die Lehrer bei unseren Verabredungen nicht berücksichtigt hatten.

Da sich bis zum festgesetzten Zeitpunkt erst sechs Hauptschullehrer aus dem Raume Münster gemeldet hatten, waren wir gezwungen, die Stichprobe auf ganz NRW sowie auf Gesamtschul- und Gymnasiallehrer auszuweiten. Das hatte zur Folge, daß die durchschnittliche Entfernung, die von den Beobachtern jeweils zu den Schulen zurückgelegt werden mußte, bei ca 7o km lag (die nächstliegende Schule war ca 2o km entfernt, die weitest entfernten etwa 13o - 15o km).

Aus diesem Grunde bedeutete die organisatorische Vorbereitung, bis es überhaupt zum Aufnehmen der ersten Daten kam, einen unvorhergesehen großen Aufwand. Da auch kein Lehrer an einem Tag drei Unterrichtsstunden in den Fächern Deutsch oder Mathematik im 5. bis 7. Schuljahr unterrichtete, wurde es erforderlich, jeden Lehrer mindestens zweimal zu besuchen, so daß bei der durchschnittlichen Entfernung von 7o km pro Lehrer 2 x 14o = 28o km zurückgelegt werden mußten. Bei 2o Lehrern bedeutete dies eine Strecke von mind. 5 6oo km allein für die Erhebung vor dem Training.

Schon daraus wird deutlich, daß die Unterrichtsaufnahmen für die Beobachter eine große Belastung darstellten, zumal häufig auch die erste Unterrichtsstunde in der weiteren Umgebung aufgenommen werden mußte, so daß die Abfahrtszeiten in Münster nicht selten bei fünf oder sechs Uhr morgens lagen.

Die Kooperation mit den Schulen und Lehrern war durchweg sehr gut. Jedesmal, wenn Meldungen zum Training eingingen, wurden die betreffenden Lehrer von uns benachrichtigt und ihnen die genauere Art der Untersuchung dargestellt. Gleichzeitig wurden sie gebeten, einen beigelegten Stundenplan mit ihren Unterrichtsstunden auszufüllen und zurückzusenden, so daß die Schulbesuche koordiniert werden konnten. Damit die Lehrer sich nicht langfristig auf die Stunden, die beobachtet werden sollten, vorbereiten konnten, wurden sie dann jeweils ein oder zwei Tage vor der geplanten Beobachtung angerufen und der Schulbesuch mit ihnen abgesprochen.

Meistens hatten sich die Beobachter mit den Lehrern vor dem Klassenzimmer verabredet und gingen dann mit ihnen zusammen in die Klasse. Fast alle Lehrer hatten die Schüler zuvor über den Besuch informiert, so daß sie nur noch wenige oder keine Fragen stellten. Die Beobachter saßen, nachdem Tonbandgerät und Mikrophon installiert waren, hinten in den letzten Reihen, um möglichst wenig Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Die Schüler nahmen im allgemeinen wenig Notiz von den Beobachtern; sie schienen durch Hospitationen usw. an solche Situationen gewöhnt. Durchschnittlich ca fünf Minuten nach dem Betreten des Klassenzimmers konnte mit dem Protokollieren begonnen werden (1)

In zwei Fällen ergaben sich Schwierigkeiten bei der Aufnahme, so daß diese Lehrer nicht mit in die Stichprobe aufgenommen werden konnten. In dem einen Fall lag das daran, daß ein Schüler der Klasse an der Gesamtschule sich weigerte, den Unterricht aufnehmen zu lassen. Er lief ständig in der Klasse umher und schaltete Tonbandgerät oder Mikrophon immer wieder aus. Um den Unterricht nicht

---

1) Die Beschreibung eines Protokollbogens findet sich im Anhang.

vollkommen zu blockieren, verzichteten die Beobachter an diesem Tag auf die Tonbandaufnahme. Aber auch bei einem weiteren Besuch in der Klasse war es nicht möglich, eine einigermaßen verständliche Aufnahme zu machen.
In dem anderen Fall bestand die Schwierigkeit darin, daß der Unterricht (ebenfalls an einer Gesamtschule) in einem Großgruppenraum mit insgesamt drei verschiedenen Unterrichtsgruppen stattfand. Der Geräuschpegel in diesem Raum war so hoch, daß die Lehrerin, die zudem noch eine eher zarte und weiche Stimme hatte, nur sehr schwer zu verstehen war. Da außerdem noch viel Gruppen- oder Stillarbeit gemacht wurde, war der auswertbare Teil der Aufnahme so gering, daß wir ihn nicht berücksichtigten.

Ein dritter Trainingsteilnehmer fiel ebenfalls aus der Stichprobe, da er sich erst unmittelbar vor dem Trainingsbeginn angemeldet hatte und somit keine Unterrichtsanalyse vor dem Training gemacht werden konnte.

Die aufgetretenen Schwierigkeiten waren nicht vorauszusehen. Sie zeichneten sich erst etwa vier Wochen vor Trainingsbeginn ab und somit zu spät, um das Projekt insgesamt aufzugeben; dies um so mehr, als zwei Dissertationen mit diesem Training verknüpft waren.

Insgesamt muß bei der Planung von Feldstudien in noch stärkerem Maße berücksichtigt werden, daß eine genaue Realisation wohl nur in den seltesten Fällen gelingt, es sei denn, die inhaltliche Planung bleibt relativ allgemein und mit geringem Anspruch auf Kontrolle der Stichprobenbedingungen.

Aus diesen organisatorischen Schwierigkeiten, hauptsächlich der großen Entfernungen und den späten Meldungen der Teilnehmer ist es zu erklären, daß die aufgenommenen Unterrichtsstunden vor dem Training nicht bei allen Leh-

rern der Planung entsprechen.
Die Anzahl der Vpn, die vor dem Training in ihrem Unterrichtsverhalten beobachtet werden konnten, reduzierte sich auf zwanzig.

Über die genauen Unterrichtszeiten, die vor dem Training nach dem Beobachtungssystem kategorisiert wurden, gibt folgende Tabelle IV Auskunft.

6.3. Darstellung der Ergebnisse

Insgesamt gehen in die Unterrichtsanalyse vor dem Training etwa 21 5oo Beobachtungseinheiten ein, das sind bei 5 sec/Einh. 1 791 min Unterricht.

Die Ergebnisse dieser Unterrichtsbeobachtung sollen nach verschiedenen Gesichtspunkten ausführlich dargestellt werden:

1. Darstellung der prozentualen Anteile in den einzelnen Kategorien (1);
2. Beantwortung allgemeiner Fragen zur Analyse des Unterrichts vor dem Training (2);
3. Analyse speziell der Lehreräußerungen in den affektiven Kategorien.

6.3.1. Mittelwerte in den Kategorien

Die Auflistung der durchschnittlichen prozentualen Anteile in den einzelnen Beobachtungskategorien findet sich in der Tabelle V.

---

1) Bei der Auswertung der Unterrichtsstunden benutze ich Prozentwerte, da die Stunden unterschiedlich lang sind und auch nicht von jedem Lehrer die gleiche Stundenzahl aufgenommen werden konnte.
2) vgl. dazu Kapitel 5.5.

Tabelle IV: Unterrichtsstichprobe

Vpn	Fächer	Zeiteinheiten	Zeiteinheiten: Summe
1	Deutsch	352	
	Kunst	272	
	Deutsch	312	936
2	Deutsch	552	
	Deutsch	312	864
3	Deutsch	472	
	Mathematik	472	944
4	Deutsch	432	
	Deutsch	352	
	Deutsch	312	1o96
5	Deutsch	392	392
6	Mathematik	352	
	Mathematik	312	
	Mathematik	432	1o96
7	Deutsch	64o	64o
8	Mathematik	352	
	Mathematik	392	
	Mathematik	512	
	Mathematik	472	1728
9	Mathematik	472	
	Deutsch	512	984
11	Deutsch	472	
	Deutsch	512	
	Deutsch	552	1536

1 Zeiteinheit = 5 sec

Tabelle IV, Fortsetzung

Vpn	Fächer	Zeiteinheiten	Zeiteinheiten: Summe
12	Deutsch	472	
	Mathematik	352	
	Mathematik	312	1136
14	Deutsch	392	
	Deutsch	312	7o4
16	Deutsch	352	352
17	Deutsch	232	
	Deutsch	352	
	Deutsch	352	
	Deutsch	352	1288
18	Mathematik	512	
	Mathematik	472	
	Mathematik	312	
	Mathematik	312	16o8
19	Deutsch	512	
	Deutsch	392	
	Deutsch	392	
	Deutsch	512	18o8
2o	Deutsch	392	
	Deutsch	432	824
21	Mathematik	512	
	Deutsch	432	944
22	Deutsch	512	
	Deutsch	352	
	Deutsch	392	
	Deutsch	272	
	Deutsch	312	184o
23	Deutsch	272	
	Deutsch	472	
Summe der Beobachtungseinheiten			21464

Tabelle V: Mittelwerte und Streuungen in den Kategorien, Beobachtungsphase I

Kategorien		Mittelwert	Streuung
1L	Der Lehrer spricht über Gefühle, die er selber hat, über eigene Erfahrungen aus seinem persönlichen Bereich	o.338	o.383
1S	Der Lehrer spricht Gefühle der Schüler an, die diese selbst äusserten oder die er bei ihnen vermutet	o.612	1.128
2	Der Lehrer gibt kurze, knappe Bestätigung in Form von gut, ja, hm, richtig	4.538	1.61o
2a	Der Lehrer gibt explizites Lob oder Ermutigung	o.723	o.635
3	Aufgreifen von Schülerbeiträgen	3.989	1.546
4	Der Lehrer stellt Fragen nach Inhalten	9.385	2.9o9
4a	Der Lehrer stellt Fragen nach Verständnis	o.317	o.319
5	Der Lehrer hält Vortrag oder erklärt	2o.o13	7.99o
6	Der Lehrer gibt eine neutrale Anweisung	4.351	3.346
6a	Der Lehrer gibt eine positive Aufforderung	3.385	2.7o3
6b	Der Lehrer gibt eine negative Aufforderung	o.o93	o.127
7	Der Lehrer verneint Schüleräußerungen	o.774	o.498
7a	Der Lehrer übt konstruktive Kritik	o.881	o.9o9
7b	Der Lehrer übt destruktive Kritik	o.386	o.647
8	Die Schüler reagieren eng auf die Lehreraufforderung	17.343	8.198
9	Die Schüler bringen eigene Reaktionen auf Lehreraufforderung	16.666	14.23o
9a	Die Schüler bringen eigene Ideen und gestalten den Unterricht	o.193	o.37o
o	Störung, Schweigen, Verwirrung	15.997	8.693

Die Kategorie, die hier am häufigsten vorkommt, ist die Kategorie 5 mit 2o.o1 %. Demgegenüber steht die Kategorie 6b mit nur o.o9 % als die Kategorie mit der niedrigsten Häufigkeit. Insgesamt fällt auf, daß von den 18 Kategorien allein neun nur Werte unter ein Prozent erreichen. Die Begründung hierfür liegt sicherlich darin, daß das Kategoriensystem so modifiziert wurde, daß die erweiterten Kategorien sich direkt auf den affektiven Bereich beziehen, dieser hingegen in der Schule nur sehr wenig berücksichtigt wird.

6.3.2. Unterrichtsbeschreibung

Die allgemeinen Fragen zur Unterrichtsanalyse beziehen sich auf die Ausdifferenzierung nach Lehreranteil, Schüleranteil und Anteil der Störungen.

1. Wie hoch ist der Lehreranteil am Gesamtunterricht?

Die Beantwortung dieser Frage ergibt sich aus der Addition der Prozentwerte von Kat. 1L, 1S, 2, 2a, 3, 4, 4a, 5, 6, 6a, 6b, 7, 7a und 7b. Dabei ergibt sich ein Prozentwert von 49.82 %.
Das bedeutet, daß der Lehrer etwa während der Hälfte der gesamten Unterrichtszeit selber spricht.

2. Wie verteilt sich der Lehreranteil nach affektiven Dimensionen, Steuerungsdimensionen, fachlicher Vermittlung und negativen Reaktionen?

Die Unterteilung ist hier nicht ganz einfach, weil affektive Kategorien auch Steuerungsfunktionen haben können. Diese sind dann allerdings mehr indirekt. Deshalb schlage ich folgende Unterteilung vor:

Affektive Kategorien: 1L, 1S, 2a, 3, 4a
Diese Kategorien sind sämtlich zur fachlichen Vermittlung und zur direktiven Steuerung nicht notwendig. Von daher

kann man annehmen, daß sie ein Indikator sind für die persönliche Beziehung des Lehrers zu seinen Schülern. Diese Kategorien erreichen gemeinsam einen Prozentwert von 5.95 %.

Steuerungskategorien: 2, 4, 6 und 7. Positiv: 6a
Diese Steuerungskategorien machen insgesamt 19.o3 % des Unterrichts aus. Kategorie 6a bezieht sich auf 3.38 % des Unterrichts.

Direkte fachliche Vermittlung: Kat. 5
Diese Kategorie umfaßt 2o.o1 % des Unterrichts.

Negativreaktionen: 6b, 7b
Die ausgesprochenen Negativreaktionen des Lehrers nehmen einen Raum von o.47 % des Unterrichts ein.

3. Wie hoch ist der Schüleranteil?

Der Schüleranteil ergibt sich aus den Kategorien 8,9 und 9a. Diese ergeben zusammen einen Wert von 34.19 %.

4. Wie gliedert sich der Schüleranteil in enge und offene Reaktionen?

Enge Schülerreaktionen (Kat. 8) nehmen 17.34 %, offene Schülerreaktionen (Kat.9 und 9a) nehmen 16.85 % des Unterrichts ein.

5. Wie hoch ist der Anteil der Störungen?

Der Anteil der Störungen am Gesamtunterricht beträgt durchschnittlich 15.99 %.

Die hier dargestellten Ergebnisse der Unterrichtsbeschreibung sind in der Tabelle VI zusammengefaßt.

Tabelle VI: Unterrichtsbeschreibung (Phase I)

1.	Der Lehreranteil (Kat. 1L, 1S, 2, 2a, 3, 4, 4a, 5, 6, 6a, 6b, 7, 7a, 7b)	beträgt	49.82 %
2.	Der Lehreranteil, gegliedert in		
	a) affektive Reaktionen (1L, 1S, 2a, 3, 4a)	beträgt	5.95 %
	b) Steuerung neutral (2, 4, 6, 7)	beträgt	19.03 %
	Steuerung positiv (6a)	beträgt	3.38 %
	c) direkte fachliche Vermittlung (Kat. 5)	beträgt	20.01 %
	d) Negativreaktionen 6b, 7b)	beträgt	0.47 %
3.	Der Schüleranteil (Kat. 8, 9, 9a)	beträgt	34.19 %
4.	Der Schüleranteil, gegliedert in		
	a) enge Reaktionen (Kat. 8)	beträgt	17.34 %
	b) weite Reaktionen (9, 9a)	beträgt	16.85 %
5.	Der Anteil der Störungen (Kat. 0)	beträgt	15.99 %

6.3.3. Analyse der Lehreräußerungen in den affektiven Kategorien

An dieser Stelle sollen noch einmal diejenigen Kategorien zusammen- und herausgestellt werden, die für unseren Zusammenhang wichtige Funktionen haben. Dies sind besonders die Kategorien 1L und 1S, die sich direkt auf den Gefühlsbereich beziehen.

Daneben sind für uns auch die Kategorien wichtig, die

eine innere Anteilnahme am Schüler erkennen lassen. Neben der Kategorie 1S gehören hierzu auch die Kategorien 2a und 4a. Schließlich bilden die Kategorien zum Feed back einen weiteren Schwerpunkt der Untersuchung. Die Kategorie 4a bezieht sich auf das 'Bitten um Feed back', wenn der Lehrer von seinen Schülern Rückmeldung darüber haben möchte, ob er verstanden worden ist. Feed-back-geben wird mit den Kategorien 2, 2a, 3 und 7 erfaßt.

Über die prozentualen Anteile in diesen z.T. zusammengefaßten Bereichen gibt die folgende Tabelle Auskunft:

Tabelle VI a:Lehreräußerungen in affektiven Kategorien

Innere Anteilnahme (1S, 2a, 4a)	1.64 %
Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte (1S)	o.61 %
Verbalisierung eigener Gefühle (1L)	o.33 %
Sprechen über Gefühle (1L, 1S)	o.94 %
Bitten um Feed back (4a)	o.31 %
Geben von Feed back (2, 2a, 3, 7)	1o.oo %

6.4. Zusammenfassung und Diskussion

Bei der Diskussion dieser Ergebnisse fällt zunächst auf, daß der Lehreranteil mit fast 5o % am Gesamtunterricht sehr hoch ist. Dies Bild relativiert sich allerdings, wenn man andere Ergebnisse als Vergleich heranzieht. So berichtet FLANDERS (1) von Erfahrungswerten, die für Lehreräußerungen bei 68 % liegen, Schüleräußerungen nehmen hier etwa 2o % ein und die restlichen 12 % sind Störungen etc. Insofern sind die 5o % Lehreräußerungen der Versuchs-

---

1) vgl. FLANDERS 197o. S 1o1.

gruppe ein eher positives Ergebnis.

Wenn man jedoch berücksichtigt, daß weitere 16 % der Zeit als Störungen codiert wurden, dann liegt der Redeanteil sämtlicher Schüler bei 34 %, das sind bei 25 bis 3o Schülern in einer Schulklasse weniger als eine halbe Minute Redezeit pro Schüler in einer Unterrichtsstunde von 45 Minuten Dauer. Auch wenn sich dies Bild dadurch verbessern kann, daß man annimmt, die hier als Störungen codierten 16 % der Zeit seien zugunsten etwa von Kleingruppenarbeit verwendet worden, entfallen auf den einzelnen Schüler im günstigsten Fall immer noch weniger als eine Minute Redezeit pro Unterrichtsstunde.

Diese Misere ist dadurch nicht grundlegend zu ändern, daß der Lehrer in der Klasse weniger spricht; vielmehr müßte die Gesamtstrutur des Unterrichts und die Zahl der Schüler in einer Klasse verändert werden.

Dieses Ergebnis macht sehr deutlich, wie wenig Möglichkeiten der Lehrer überhaupt hat, mit dem einzelnen Schüler zu interagieren. Um so wichtiger ist es daher, daß er seine Äußerungen gezielter auf die positive Entwicklung seiner Schüler richtet. Mit nur knapp 6 % der Gesamtäußerungen sind die affektiven Reaktionen des Lehrers sehr gering. Das direkte Sprechen über Gefühle erfolgt nur in weniger als einem Prozent.

Dagegen nehmen die Steuerungskategorien mit über 2o % den größten Raum ein, gleich gefolgt von der direkten fachlichen Vermittlung mit 2o %. Die ausgesprochenen Negativreaktionen treten mit weniger als einem Prozent sehr selten auf.

Die Feed-back-Kategorien nehmen mit 1o % einen relativ breiten Raum ein. Das liegt wohl daran, daß unser Schulsystem so angelegt ist, daß die Rückmeldung vom Lehrer an die Schüler von zentraler Bedeutung ist.

Dagegen nimmt die Kategorie 4a (Bitten um Feed back) mit nur o.31 % wiederum einen sehr geringen Raum ein, ein Zeichen dafür, daß der Lehrer selbst extrem wenig um Rückmeldung bittet und also auch wenig explizite Rückmeldung durch die Schüler bekommt. Er ist daher auf Vermutungen und 'Eindrücke' angewiesen, ob und wie seine Äußerungen bei den Schülern 'ankommen'. Was er ohne Anfrage an Rückmeldung von seinen Schülern bekommt, ist meist implizit und daher von ihm selber gedeutet. Implizite Äußerungen aber lassen einen allzu großen Raum für Fehlinterpretationen; je sicherer sich der Interpretierende in seinem Urteil ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit einer Fehldeutung, da andere Deutungsmöglichkeiten von vornherein nicht mehr in Betracht gezogen werden.

Insgesamt liefert diese Aufschlüsselung von etwa 3o Zeitstunden Unterricht eine Bestätigung dafür, daß die gefühlsmäßigen Erlebnisanteile von Lehrern und Schülern - wenn überhaupt - nur sehr wenig in der Schule angesprochen werden. Dagegen nimmt die Steuerung von Unterricht und der direkte Lehrervortrag immer noch einen sehr großen Raum ein. Der Lehrer bestreitet mit seinen verbalen Äusserungen etwa 5o % der gesamten Unterrichtszeit, während auf alle Schüler gemeinsam etwa nur ein Drittel der Zeit bleibt.

In dieser Situation, in der der Lehrer die Hälfte der Zeit in der Klasse selber redet, sich wenig vergewissert, wie sein Reden aufgenommen wird und Gefühle der Schüler fast nicht berücksichtigt und schließlich der einzelne Schüler kaum Gelegenheit hat, sich zu äußern - in einer solchen Situation kann man nicht davon ausgehen, daß es irgendeine Methode gibt, die dies in kurzer Zeit grundlegend verändern könnte.

Wenn wir dennoch mit Lehrern ein gruppendynamisches Training durchführen, so deshalb, weil wir vermuten, daß erste Ansätze zu einer Veränderung bei den teilnehmenden Lehrern initiiert werden können. Wir möchten Motivation zur Veränderung wecken - sowohl für das eigene Verhalten in der Klasse als auch für Veränderungen der Institution Schule.

Verhaltensänderungen in der Schulklasse werden möglicherweise nach der Teilnahme an nur einem Training nicht sehr gravierend sein. Welche Veränderungen aber eintreten, soll die Untersuchung zeigen.

Zuvor soll jedoch im folgenden Kapitel der Verlauf des Trainings dargestellt werden.

7. BESCHREIBUNG DES TRAININGS

7.1. Grundsätzliche Überlegungen zum Trainingskonzept

Unter den personorientierten gruppendynamischen Laboratorien gibt es solche, die mit einem offenen, völlig unstrukturierten Konzept arbeiten. Sämtliche Gruppenaktivitäten und sämtliche Trainerinterventionen ergeben sich nur aus der jeweiligen aktuellen Situation. Die Bedürfnisse der Teilnehmer stehen im Vordergrund, die Gruppe bestimmt ausschließlich, was gemacht wird.

Ein solches Trainingskonzept erlaubt keine vorherige Planung des Verlaufs; da jede Aktivität von der Gruppe ausgeht, fungiert der Trainer eher als 'facilitator' (1), indem er bestimmte Mechanismen, die im Gruppenprozeß auftreten, thematisiert und reflektiert. Meist hält er sich jedoch zurück, um durch das so entstehende Vakuum, das auf seine Verweigerung folgt, und die damit verbundenen Frustrationen die Aktivität der Teilnehmer zu wecken. In jedem Fall jedoch bilden die momentane Situation der Teilnehmer, ihre Bedürfnisse, Ängste, ihre Aktivität und Passivität, ihr Erleben und Verhalten das Grundgerüst des Trainings.

Ein solches Konzept erschwert es natürlich, Trainingsziele in operationalisierter oder operationalisierbarer Form anzugeben, da Prozeß und Wirkungen sehr stark von den Persönlichkeiten der Teilnehmer abhängen und nur in sehr allgemeinen Begriffen voraussagbar sind.

Da es für unsere Untersuchung günstig war, daß in beobachtbaren Operationalisierungen zum mindesten die wich-

---

1) Eine direkte Übersetzung dieses Begriffs aus dem Englischen ist nicht möglich. Ein 'facilitator' ist eine Person, die Lernprozesse in Gruppen dadurch unterstützt, daß sie diese transparent macht.

tigsten Trainingsziele erfaßt wurden, erschien es notwendig, ein Mindestmaß von Planung zum Grundgerüst des Trainingsverlaufes einzuführen. Andererseits wollten wir auch kein stark durchstrukturiertes Verhaltenstraining durchführen (vgl. oben Kap. 4).

Für ein Mindestmaß an Planung spricht auch die Forderung, daß ein solches Training, wenn es erfolgreich gewesen ist, wiederholbar sein soll.

Wir entwickelten in dieser Situation ein Trainingskonzept, das einerseits entsprechend den angestrebten Zielen Grundlage für das Trainerverhalten sein konnte, andererseits aber durch seine Offenheit auch spontanen Entwicklungsmöglichkeiten Rechnung tragen sollte. Die vier Gruppentrainer erklärten sich bereit, ein solches Konzept zur Grundlage ihrer Arbeit zu machen, mit der Einschränkung allerdings, daß bei stark abweichenden Bedürfnissen der Teilnehmer diese den Vorrang haben sollten.

Diese Regelung sollte möglichen Konflikten vorbeugen: "Eine der immanenten Beschränkungen für die volle Aktualisierung dieses Forschungspotentials liegt in der Notwendigkeit, die Forschungsinteressen mit den Erfordernissen des Trainings zu vereinbaren. Die Teilnehmer an Trainingslaboratorien arbeiten gemeinsam mit dem Stab an der Definition ihrer eigenen Lernbedürfnisse und an der Entwicklung und Prüfung von Verfahren, wie sie diesen Bedürfnissen gerecht werden können. Variationen der Trainingsprozesse, die den Forschern helfen sollen, bestimmte vorgefaßte Hypothesen zu prüfen, können diese für den Trainingsprozeß zentrale Kooperation zwischen dem Trainerstab und den Teilnehmern stören."(1)

BENNE beschreibt bei der "Planung eines Laboratoriums"(2), welche Entscheidungen ein konkretes Team bezüglich wich-

---

1) BRADFORD; GIBB; BENNE 1972. S 434.
2) vgl. BENNE; BRADFORD; LIPPITT 1972. S 78 ff.

tiger Trainingselemente gefällt hat. Dazu gehörten: Sammeln von Daten, Anzahl und Verteilung der Trainingsgruppen-Sitzungen, Übungen, Plenumssitzungen, freier Tag usw.usw. Dabei fällt auf, daß einzelne konkrete Entscheidungen häufig mit persönlichen Erfahrungen oder mit Vorlieben der beteiligten Trainer, und relativ wenig mit 'wissenschaftlichen' Argumenten begründet wurden. Dies macht deutlich, wie wenig verbindliche Aussagen über einzelne Elemente einer Trainingsplanung und -organisation und über ihre Auswirkungen zur Zeit möglich sind. Hier liegt ein weiterer Grund für unsere Zurückhaltung bei der den Trainern zur Realisation vorgeschlagenen Planung.

Aus den geplanten Trainingszielen wurden folgende erste Faktoren für die Gestaltung des Laboratoriums entwickelt:

- Gesamtdauer 1o Tage: Ein kürzeres Training bietet angesichts der zu erwartenden Schwierigkeiten und Widerstände in der für die Teilnehmer neuen Situation und bei der Betonung des sonst stark überdeckten oder tabuisierten Gefühlsbereichs zu wenig Lernmöglichkeiten. Notwendig sind: 'Warming up' (Vertrautmachen mit der Situation), 'unfreezing' (Aufbrechen alter Verhaltensmuster) und Ausprobieren und Trainieren neuen Verhaltens.
- Personorientiertes Laboratorium mit ca 1o - 12 Teilnehmern pro Trainingsgruppe: Die Ziele erfordern, daß Gegenstand der Arbeit die Erlebens- und Verhaltensweisen der Teilnehmer im affektiven Bereich sind und daß die Gruppenbeziehungen vornehmlich unter diesem Aspekt thematisiert werden. Die Gruppengröße resultiert aus Erfahrungswerten; eine Größe von 1o - 12 Teilnehmern bietet einerseits für jeden noch genug Raum und Zeit, um persönlich engagiert zu sein, sie ist noch nicht so groß, daß sie beginnt, unübersichtlich zu werden; andererseits ist sie groß genug, um genügend Anregungen durch die verschiedenen Entwicklungsmöglichkeiten

der Gruppenbeziehungen zu geben, und schließlich ist es in einer solchen Gruppe möglich, sich bei entsprechenden Bedürfnissen für eine Zeit 'zurückzuziehen', ohne daß dies die Arbeit der Gruppe so beeinflußt, daß der Einzelne unter einen zu großen Streß gerät.

- Entsprechend der Orientierung an personorientierter Selbsterfahrung soll das Trainerkonzept durchgehend nicht-direktiv sein: Notwendigkeit und Chancen der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit ohne Abhängigkeit von einer Autoritätsfigur, die sagt, 'wie es gemacht wird', können so eher erfahren werden.
- Herstellung eines emotional-warmen und akzeptierenden Klimas: Wärme und Akzeptierung sind notwendig, um die Ängste und Abwehrhaltungen zu reduzieren, die bei der Thematisierung des Gefühlsbereichs auftreten, insbesondere auch dann, wenn es um negative Gefühle auch anderen gegenüber oder um negative Selbsteinschätzung geht. Nur so ist eine Fokussierung auf das Erkennen und Verbalisieren der affektiven Interaktionsanteile möglich.

Aus diesen Betrachtungen heraus entwickelten wir die im Folgenden dargestellten Vorschläge an die Trainer.

7.2. Vorschläge für das Trainerverhalten

Bei der Konzeption unseres Trainings unterschieden wir drei Phasen: eine Anfangsphase, eine mittlere Hauptphase und eine End- oder Vorbereitungsphase auf den Alltag. Eine genaue Zuteilung von Tagen zu den jeweiligen Phasen erschien uns nicht möglich, weil zu viele Variablen Einfluß auf das Trainingsgeschehen nehmen, die vorher nicht abschätzbar sind. Andererseits ist eine solche exakte Zuordnung auch nicht notwendig. Die Einteilung in Phasen hat hier die Funktion, die unterschiedlichen Lernbereiche im Training in ihrem zeitlichen Ablauf grob zu beschreiben.

Zur Anfangsphase A:

Ziel dieser Phase soll es sein, daß die Teilnehmer lernen, ihre Verhaltens- und Erlebensweisen bewußt zu beobachten. Besonders ihre jeweiligen Gefühle sollen sie als real erkennen lernen, um sie angemessen zu bewerten und nicht als Störfaktoren zu unterdrücken.

Die Beobachtung des eigenen Verhaltens geschieht dann leichter, wenn es sich nicht um eingefahrene, mechanische Verhaltensweisen handelt, sondern um solche, die für den Einzelnen eher neu sind. Aus diesem Grunde schlugen wir für den Anfang des Seminars eine unstrukturierte Situation vor. Diese ist für die Teilnehmer meist neu und entspricht nicht den in der bisherigen Sozialisation entwickelten Erwartungen an eine Fortbildungsveranstaltung.
"Das herkömmliche Erziehungsmodell, in dem die Lösungen gegeben werden, bevor noch die Probleme erkannt sind und in dem der Lehrende die Verantwortung für das Lernen trägt, verstärkt den Wunsch nach einfachen Antworten auf komplexe Probleme. Viele Teilnehmer kommen so zu den Laboratorien ohne die Erwartung, daß sie an der Diagnose der Lernbedürfnisse und an der Suche nach Lösungen für die aufgedeckten Probleme beteiligt sein werden." (1)

Für die Thematisierung des Gefühlsbereiches schlugen wir vor, die Theorie des Imitationslernens anzuwenden: Die Trainer sollten modellhaft intervenieren in dem Sinne, daß sie von sich sprachen und ihre eigenen Gefühle nicht aus den Interaktionen ausklammerten. Das heißt weiterhin, daß die Trainer Gefühlsäußerungen von Teilnehmern verstärken und andererseits Versuche der Teilnehmer, über Sachthemen zu reden, abblocken.
Unterstützt in ihrer Wirkung werden diese Trainerverhaltensweisen dann, wenn sie 'echt' hervorgebracht wer-

---

1) BENNE; BRADFORD; LIPPITT 1972. S 61.

den. Das heißt, daß die Trainer keine Äußerungen machen sollen, die sie nicht selber so empfinden. (1)

Insgesamt ist eine Zurückhaltung der Trainer angebracht (vgl. Ziel 1). Von daher ist es umso wichtiger, daß die wenigen Interventionen, die gemacht werden, sich auf den Gefühlsbereich beziehen und kein Sachthema unterstützen. Insgesamt sollte durch das Trainerverhalten ein permissives Klima geschaffen werden, in dem auch Ängste usw. geäußert werden können.

Folgende Verhaltensanweisung ergibt sich für die Trainer:

1. Weitgehende Zurückhaltung, wenig Interventionen.
2. Die Interventionen sollten sich nach Möglichkeit auf Gefühle beziehen. Das bedeutet entweder das Äußern eigener Gefühle, die Verbalisierung von Teilnehmergefühlen oder Verstärkung von Gefühlsäußerungen seitens der Gruppenmitglieder.
3. Da Gefühlsäußerungen häufig mit Angst besetzt sind, sollen die Trainer durch Ausdruck von Akzeptierung und Wärme versuchen, das Klima so zu beeinflussen, daß angstfreie Äußerungen möglich werden.

Zur Phase B:

Phase A ist etwa dann abgeschlossen, wenn die Teilnehmer anfangen, die unstrukturierte Situation für sich fruchtbar zu machen und aktiv zu gestalten. Man kann davon ausgehen, daß in dieser Phase die Gruppe ebenfalls angefangen hat, sich selbst zu strukturieren. Beziehungen unter den Teilnehmern werden deutlicher, auch für sie selbst.

In dieser Phase nimmt die anfängliche Unsicherheit der

---

1) "Unter Echtheit ist also nicht zu verstehen, daß der Therapeut (hier der Trainer) in jeder Situation sich so verhält, wie es seinen momentanen Bedürfnissen entspricht, vielmehr liegt das Gewicht darauf, daß das, was er tut, seinen eigenen Überzeugungen und Ansichten nicht widerspricht". RECHTIEN 1974. S 26.

Teilnehmer allmählich ab. Sie fühlen sich soweit geborgen, daß sie anfangen, über sich und ihre Gefühle zu sprechen. Sie äußern Bedürfnisse.
Jetzt ist es sinnvoll, erste Feed-back-Prozesse einzuleiten und zu unterstützen. Im Sinne von offener Kommunikation muß auch die Äußerung vorhandener negativer Gefühle unterstützt und nicht tabuisiert werden.
Nach wie vor spielen auch in dieser Phase die Gefühle die zentrale Rolle.

Für das Trainerverhalten schlugen wir folgende Anweisungen vor:

1. Einleitung und Unterstützung von thematisiertem Feed back. Evtl. Feed-back-Übungen oder Modellverhalten.
2. Reflexion emotionaler Beziehungen unter den Teilnehmern, Verstärkung von 'Beziehungsklärungen'.
3. Unterstützung auch von Negativgefühlen und ihren angemessenen Äußerungen.

Zur Phase C:

Obwohl Phase B als die Hauptphase im Training bezeichnet werden könnte, ist die Endphase nicht weniger wichtig. In dieser Phase kommt es darauf an, daß die euphorische Stimmung, die eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gefühlsbereich häufig mit sich bringt, auf realistische Umsetzbarkeit hin reduziert wird. Dies ist umso wichtiger, weil sonst die Gefahr besteht, daß die euphorische unrealistische Einschätzung mit in den Alltag übernommen wird. Die Konfrontation mit der Realität kann dann zu solchen Frustrationen und Enttäuschungen führen, daß von diesen Teilnehmern der Wert des gesamten Trainings in Frage gestellt wird.
Auch eine Generalisierung des im Training Gelernten erfordert eine spezielle transferorientierte Endphase. Die

Verhaltenselemente, die im Training trainiert wurden, müssen auf das Alltagsverhalten der Teilnehmer bezogen werden und evtl. in Rollenspielen geprobt werden. Die verschiedenen Anwendungsbereiche konkreter Verhaltensweisen im Alltag sind wichtig, sowie auch deren Konsequenzen (für Lehrer z.B. Einflußnahme auf Schülermotivation durch konkrete Verhaltensweisen nichtdirektiver Art).

Als Traineranweisung für diese Endphase läßt sich folgendes formulieren:
Forcierung und gegebenenfalls Initiierung von Tranfsferdiskussion oder Übungen.

Es wäre sicherlich mehr zu einem Trainingskonzept zu sagen, vor allem zu seinen theoretischen Voraussetzungen und Implikationen sowie besonders zur Rolle der Trainer. Im Rahmen dieser Arbeit ist es aber nicht möglich auch nur die wesentlichen mit dem Training verbundenen praktischen und theoretischen Fragen zu klären. Vielmehr soll diese kurze Darstellung des Trainingskonzeptes einen Einblick vermitteln in die Art der geplanten Arbeitsweise dieses konkreten Trainings.

7.3. Zum Trainingsverlauf

In unserem Training gab es zwei Gruppen, deren Zusammensetzung von den Veranstaltern vorher hinsichtlich der Kriterien, Geschlecht und Art der Schule, von der die Lehrer jeweils kamen, festgelegt wurde. Wir wollten möglichst zwei vergleichbare Gruppen haben.
Das ließ sich jedoch nicht ganz realisieren, so daß die eine Gruppe im Schnitt etwas älter war als die andere.

Die Trainer beider Gruppen wollten sich an unserem vorgeschlagenen Konzept orientieren, so daß sich die Gruppen

hinsichtlich des Trainingskonzeptes nicht unterschieden.

Insgesamt ließ sich der Trainingsverlauf als personorientiertes Selbsterfahrungstraining beschreiben. Das bedeutet, daß die Teilnehmer als Person im Mittelpunkt der Interaktionen standen und weder Theoriesitzungen noch Plenumsveranstaltungen durchgeführt wurden. Das heißt allerdings nicht, daß gar nicht über theoretische Fragen gesprochen wurde. So orientierten sich die Teilnehmer der Gruppe 1 insgesamt mehr an Alltagsproblemen von Lehrern und schnitten in diesem Zusammenhang gelegentlich auch theoretische Fragen hierzu an. Insgesamt lagen die Akzente aber eindeutig im Wahrnehmungsbereich und ganz besonders im Bereich der Gefühle.
Einen weiteren Schwerpunkt bildete in diesem Zusammenhang die Thematisierung der emotionalen Beziehungen der Teilnehmer untereinander. Es wurden auch formalisierte Übungen etwa zum Feed back durchgeführt.
Nonverbale Übungen wurden ebenfalls in beiden Gruppen durchgeführt, jedoch nahmen sie in der Gruppe 2 einen größeren Raum ein als in der Gruppe 1.
In beiden Gruppen wurde der Transfer des im Training Gelernten auf den Alltag thematisiert, allerdings erst am letzten Tag.

Zum konkreteren Trainingsverlauf ist im folgenden ein Kurzprotokoll wiedergegeben:

7.3.1. Kurzprotokoll zu den Trainingsgruppen

Gruppe A

1. Tag: Klärung von Organisationsfragen, Vorinformationen, Erwartungen der Teilnehmer, Trainerverhalten, Transferprobleme, thematische Diskussion (Aggressionen).

2. Tag: Umgang mit Dauerrednern in der Gruppe, mit Störungen hier und in der Klasse; Sprechen über 'man' und 'ich'; Gespräch über Lob und Kritik anderer, formalisierte Feed-back-Übungen.
3. Tag: Diskussion des Lehrerverhaltens in der Schule, autoritäres Verhalten; Lehrproben im Rollenspiel.
4. Tag: Metareflexion des bisherigen Trainings; Äußerung von Änderungsbereitschaft und Interesse an nonverbalen Übungen.
5. Tag: frei
6. Tag: Feed back unter den Teilnehmern; das Problem der Schweiger; Duzen.
7. Tag: Feed back und Duzen; Beziehungsklärungen.
8. Tag: Programmdiskussion unter den Teilnehmern in Untergruppen als Rollenspiel zum Durchsetzungstraining.
9. Tag: Durchsetzungsverhalten; Schweigerproblematik; autoritäres Verhalten; Konfliktlösungsstrategien; nonverbale Übungen.
10. Tag: Erfahrungen mit nonverbalen Übungen; Bewertung des Trainings: nicht-direktives Trainerverhalten; Anwendungsmöglichkeiten im Alltag; Rollenspiel zum Transfer.

Gruppe B

1. Tag: Klärung von Organisationsfragen; Vorinformationen über Gruppendynamik und Rolle der Trainer; Vorstellung der Teilnehmer untereinander.
2. Tag: Weitere Vorstellung; Problematik des 'ersten Eindrucks'; Verhalten in der Schule; autoritäres Verhalten; Rolle der Trainer.
3. Tag: Geben und Nehmen von Feed back; Metakommunikation, Verletzbarkeit bei emotionalen Mitteilungen.
4. Tag: Reflexion der Trainingsziele; Konflikte mit Freunden und Feinden; Metakommunikation; Rollenspiel; Feed back.

5. Tag: Frei
6. Tag: Duzen; Feed back als Methode; Schwierigkeiten bei der Mitteilung affektiver Inhalte; Feed-back-Übung.
7. Tag: Schweigerproblematik; Funktion von Rollenspielen; Durchführung von Rollenspielen (Schulkonferenz).
8. Tag: Nonverbale Übungen; Pantomimen.
9. Tag: Pantomimen; Kooperationsübungen; Planung eines Nachtreffens.
10. Tag: Transferdiskussion; Vor- und Nachteile eines gruppendynamischen Trainings; Gruppenbeziehungen und 'Eifersucht'; Rollenspiel.

7.3.2. Zur Realisierung des Trainerkonzeptes

Der Verlauf dieses Trainings wurde von zwei Beobachtern (einer in jeder Gruppe) kontrolliert und u.a. auch in den für uns wichtigen Dimensionen durch ein Kategoriensystem erfaßt. Das von SIELAND angewandte Kategoriensystem differenziert in den Hauptdimensionen zwischen 'Reden über Gefühle' und 'Reden über Verhalten'. Jeder dieser beiden Bereiche ist untergliedert nach dem zugeordneten Objekt: Ich, Du, Wir (die Gruppe). Nach folgenden Kategorien wurde das Training beobachtet (1):

1. Ich-Empfinden: Der Redner spricht über seine eigenen Gefühle, insbesondere Einstellungen, Wünsche, Befürchtungen, Wertungen und Motive.
2. Ich-Verhalten: Alle Äußerungen, in denen der Sprecher sein in der Gruppe beobachtbares Verhalten beschreibt, kritisiert, bzw. als Wunsch äußert.
3. Du-Empfinden: Der Sprecher redet über einen Anwesenden und dessen Empfindungen, Werte, Motive etc.

---

1) gekürzt dargestellt nach SIELAND 1974. S 170-171.

4. Du-Verhalten: Der Sprecher beschreibt in der Gruppe beobachtbares Verhalten eines Teilnehmers.
5. Wir-Empfinden: Der Sprecher spricht über mehrere anwesende Teilnehmer oder die ganze Gruppe und ihre Empfindungen.
6. Wir-Verhalten: Der Sprecher beschreibt in der Gruppe beobachtbares Verhalten mehrerer Teilnehmer oder der ganzen Gruppe.
7. Sonstiges: Alle Äußerungen, die sich nur auf Vergangenes außerhalb dieser Trainingsgruppe beziehen und unverständliche Einheiten mit eindeutigem Sprecher.

Nach diesem Kategoriensystem wurden beide Trainingsgruppen beobachtet und ihr Interaktionsverhalten in 10-sec-Einheiten protokolliert.

7.3.3. Darstellung einiger Ergebnisse der Prozeßanalyse

Bei der Darstellung der Ergebnisse verzichtet SIELAND leider auf die Angabe von Häufigkeiten in seinen sieben Kategorien. Statt dessen faßt er jeweils mehrere Kategorien zusammen und stellt die so ermittelten Häufigkeiten in Prozentwerten dar. Reden mit Selbstbezug umfaßt die Kategorien 1 und 2, entsprechend beinhaltet 'Reden mit Partnerbezug' die Kategorien 3 und 4. 'Reden über Empfinden' wird gebildet aus den Kategorien 1, 3 und 5 und entsprechend 'Reden über Verhalten' aus den Kategorien 2, 4 und 6.
Dadurch, daß zur Protokollierung des Trainings Zeiteinheiten gewählt wurden, ist es gleichzeitig möglich, Angaben über die Redelänge und Redehäufigkeit der einzelnen Teilnehmer zu machen.
Die Ergebnisse von SIELAND werden in nachfolgender Tabelle VII dargestellt.

Tabelle VII: Gruppenmittelwerte (in %) aus der Prozeßanalyse (1)

Reden	T/3	Gruppe A M-Tln	Tr 1	Tr 2	Gruppe B M-Tln	Tr 1	Tr 2
mit Selbst-bezug	1.	38.74	5o.55	37.5o	38.74	63.43	76.26
	2.	55.22	73.39	8o.oo	47.82	5o.oo	56.72
	3.	44.o1	47.84	39.63	53.83	77.84	67.57
mit Partn.-bezug	1.	18.48	2o.24	22.22	16.99	9.71	8.63
	2.	2o.oo	16.94	13.85	33.o5	4o.83	28.36
	3.	21.88	23.28	24.39	14.23	7.78	18.92
über Em-pfinden	1.	45.55	63.1o	52.78	45.o3	66.29	81.29
	2.	63.35	83.87	8o.oo	59.98	69.17	59.7o
	3.	51.99	61.21	42.68	58.8o	77.25	75.68
über Ver-halten	1.	3o.74	26.19	41.67	15.84	12.oo	8.63
	2.	22.o5	12.9o	18.46	3o.18	25.83	31.34
	3.	38.9o	33.19	51.22	14.48	15.57	16.22
Häu-fig-keit	1.	7.69	4.29	5.47	7.14	6.41	3.9o
	2.	7.69	5.37	3.o8	7.14	5.68	3.82
	3.	7.69	9.35	6.21	7.14	7.81	2.28
Länge	1.	7.69	4.61	3.95	7.14	4.49	3.57
	2.	7.69	5.3o	2.78	7.14	5.12	2.86
	3.	7.69	8.22	5.81	7.14	6.25	1.39
Son-stiges	1.	23.71	1o.71	5.56	39.14	21.71	1o.o7
	2.	14.61	3.23	1.54	9.84	5.oo	8.96
	3.	9.1o	5.6o	6.1o	26.71	7.19	8.11

Die Abkürzungen bedeuten:

T/3 = Trainingsdrittel

M-Tln = Mittelwert der Teilnehmer

Tr 1 = Wert des 1. Trainers

Tr 2 = Wert des 2. Trainers

---

1) Diese Werte wurden zusammengestellt aus der Arbeit von SIELAND 1974. S 182 ff.

Ich habe auf die Darstellung der individuellen Werte der Teilnehmer verzichtet und statt dessen die angegebenen Gruppenmittelwerte zusammengestellt. Zum Vergleich werden jedoch die individuellen Werte der jeweiligen Trainer mitangegeben.
Die Werte beziehen sich jeweils auf das erste, zweite oder letzte Drittel des 1o Tage dauernden Laboratoriums.

7.4. Zusammenfassende Diskussion

Bei der Interpretation der Ergebnisse soll die Frage im Vordergrund stehen, wie weit die Trainer das empfohlene Konzept verwirklichen konnten.

Als erste Anweisung für das Trainerverhalten wurde Zurückhaltung in der ersten Phase empfohlen. Insgesamt kann dazu festgestellt werden, daß die Trainer sowohl im ersten als auch im zweiten Drittel unter dem Durchschnitt lagen; das gilt sowohl für die Redehäufigkeit als auch für die Redelänge. Im letzten Drittel des Trainings liegen sie dagegen im Durchschnittsbereich oder sogar auch darüber. Lediglich der zweite Trainer der Gruppe B bleibt weiterhin sowohl was die Redehäufigkeit als auch die Redelänge angeht, weit unterhalb des Durchschnitts. Insgesamt kann man sagen, daß die Trainer nach diesem Kriterium dem Konzept gefolgt sind, nach dem sie sich im ersten Drittel mehr zurückhalten sollten und erst gegen Ende des Trainings durch größeres Engagement die Trainerrolle mehr abbauen sollten.

Weiter wurde den Trainern häufiges Sprechen über sich selbst, insbesondere am Anfang des Trainings als Modellverhalten empfohlen. Im Kategoriensystem von SIELAND wird dieses Verhalten durch die Kategorie 'Reden mit explizitem Selbstbezug' erfaßt. Die Trainer beider Gruppen unterscheiden sich in ihrem Verhalten in dieser Kategorie. In Gruppe A liegt nur einer der Trainer deutlich über dem

Gruppendurchschnitt, während der andere Trainer sich im Durchschnittsbereich bewegt. Anders ist es dagegen im zweiten Drittel: hier liegen beide Trainer der Gruppe A mit jeweils 73 % und 8o % deutlich über dem Gruppenmittelwert von 55 %. Im letzten Drittel glichen sich Trainer und Teilnehmer dieser Gruppe weitgehend in ihrem Verhalten bezüglich dieser Kategorie.

Die Trainer der Gruppe B verfolgten in ihrem Verhalten die Trainerempfehlung etwas stringenter: mit 63 % und 76 % liegen sie beide schon im ersten Drittel deutlich über dem Gruppenmittelwert von 38 %. Dieser Vorsprung wird durch das gesamte Training aufrechterhalten, die Diskrepanz zum Teilnehmerverhalten wird im Laufe des Trainings allerdings stetig geringer dadurch, daß die Durchschnittswerte der Teilnehmer kontinuierlich ansteigen. Auch in Gruppe A ist ein Ansteigen des Gruppenmittelwertes in diesen Kategorien zu verzeichnen. Im letzten Drittel fällt der Durchschnittsprozentwert dieser Gruppe allerdings wieder etwas ab.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die Trainer dem empfohlenen Konzept weitgehend gefolgt sind, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß.
"Geht man davon aus, daß die Trainer in den Gruppen sich kontrolliert im Sinne eines Konzeptes verhalten, so ist es ihnen gelungen, Reden mit explizitem Selbstbezug zu einem Stilelement ihres Trainings zu machen." (1)

Für das Ende der zweiten Phase hatten wir in unserem Konzept vorgeschlagen, daß die Trainer zur Forcierung von Feed back dieses Verhalten selber zeigen und somit modellieren sollten. Die Kategorie 'Reden mit explizitem Partnerbezug' beschreibt dieses Verhalten.

---

1) SIELAND 1974. S 19.

Im ersten Drittel des Trainings verhalten sich die Trainer der Gruppe A nicht wesentlich verschieden von der Gesamtgruppe. Ihre Werte von 2o % und 22 % liegen nur geringfügig über dem Gruppenmittelwert von 18 %. In der Gruppe B unterscheiden sich die Trainer von der Gruppe insofern, als sie in diesem ersten Drittel sehr viel weniger 'mit explizitem Partnerbezug' reden. Dies ändert sich jedoch drastisch im zweiten Drittel. Hier steigen die Prozentwerte der Trainer von 9.7 % (1. Drittel) auf 4o.8 % bzw. von 8.6 % auf 28 %. In der Gruppe A liegen die Trainer dagegen im 2. Drittel sogar unter dem Gruppenmittelwert; dies erscheint als eine ziemliche Abweichung vom Trainerkonzept und auch von der anderen Gruppe.(1) Die Vermutung liegt nahe, daß in der Gruppe A schon früher Feed-back-Prozesse eingeleitet wurden als in der zweiten Gruppe. Das Protokoll über den Gesamtverlauf gibt hier Aufschluß: in Gruppe A haben bereits am zweiten Tag Feedback-Übungen stattgefunden, während im zweiten Drittel nicht mehr Feed-back-orientiert gearbeitet wurde. In der Gruppe B wurde einen Tag später mit Feed back begonnen.

Insgesamt kann somit auch hier davon ausgegangen werden, daß die Gruppentrainer das vorliegende Konzept verwirklicht haben. Reden mit explizitem Partnerbezug kommt am Anfang und am Ende des Trainings nicht so häufig vor, ist jedoch in der mittleren Phase um so stärker. Dies ist auch eindeutig die Phase, in der Feed back vornehmlich thematisiert wurde.

---

1) Interessant ist bei diesem Gruppenvergleich, daß beide Gruppen vom gleichen Mittelwert im 1. Drittel ausgehen. Die Gruppe, deren Trainer das diskutierte Verhalten sehr stark selbst verwirklichen, erhöht ihren Mittelwert nicht so stark wie die Gruppe, deren Trainer nicht so deutlich über dem Durchschnitt liegen (Gruppe A). Es liegt die Vermutung nahe, daß Imitationslernen hier dann eher eintritt, wenn das Modellverhalten dem selbst gezeigten nicht zu diskrepant ist.
Vgl. dazu auch BERG und SCHIEMANN 1974.

Am Ende des Trainings sollte eine Art Transferdiskussion stattfinden.
Mit dem Kategoriensystem von SIELAND ist die Frage, inwieweit eine solche stattgefunden hat, nicht eindeutig zu prüfen. Transferdiskussionen müßten bei diesem System als etwas Externales in die Kategorie Sonstiges fallen, es sei denn, sie sind sehr personorientiert geführt. Aus dem Protokoll geht hervor, daß in beiden Gruppen am letzten Tag des Laboratoriums die Anwendbarkeit des Gelernten auf den Alltag thematisiert wurde. Das Reden über 'Sonstiges' steigt zwar im letzten Trainingsdrittel in Gruppe B und bei allen Trainern wieder an, wie weit dies aber durch Transferdiskussionen beeinflußt wurde, läßt sich nicht feststellen, da der Transfer nach dem Protokoll erst am letzten Tag und nicht im gesamten letzten Trainingsdrittel thematisiert wurde.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die Trainer das vorgeschlagene Konzept in etwa realisieren konnten. Schwerpunkte des Trainings lagen somit im Gefühlsbereich und seiner Verbalisierung; eine weitere wesentliche Rolle kam dem Feed back und damit auch Beziehungsklärungen zu.

Eine weitere Diskussion der Ergebnisse der Prozeßanalyse soll hier nicht geführt werden. Der Leser sei dazu noch einmal auf die Arbeit von SIELAND verwiesen, in der die Auseinandersetzung mit den empirischen Daten einen breiten Raum einnimmt.

8. ZUR UNTERSUCHUNGSPHASE II UND III: UNTERRICHTSANALYSEN NACH DEM TRAINING

Es war geplant, nach dem Training Unterrichtsanalysen durchzuführen, um mögliche Veränderungen durch das Training festzustellen. Diese Unterrichtsanalysen sollten einmal unmittelbar nach dem Training (Untersuchungsphase II) stattfinden und dann noch einmal nach etwa zwei Monaten (Untersuchungsphase III).

Der erste Teil dieses Kapitels beschäftigt sich mit den Unterrichtsaufnahmen unmittelbar nach dem Training.

8.1. Zur Durchführung von Untersuchungsphase II

Die erste Unterrichtsanalyse nach dem Training sollte möglichst bald nach dessen Abschluß stattfinden. Auch bei diesem zweiten Teil der Untersuchung wirkte es sich negativ aus, daß die Entfernungen zu den Schulen so groß waren. Für diese Untersuchung standen uns insgesamt 12 Tage zur Verfügung, weil dann die dreiwöchigen Osterferien begannen. Nach den Osterferien schien uns die Analyse mit insgesamt etwa 5 - 6 Wochen zeitlich zu weit vom Training entfernt zu sein, als daß sie noch unmittelbare Auswirkungen hätte erfassen können.

In dieser Situation entschlossen wir uns, das Problem dadurch zu lösen, daß wir die Lehrer baten, innerhalb der nächsten 14 Tage nach dem Training - also noch vor den Osterferien - mit einem schuleigenen Tonbandgerät ihren Unterricht selbst aufzunehmen.

Der Vorteil dieses Vorgehens bestand darin, daß es auf diese Weise möglich wurde, innerhalb von 14 Tagen Unterrichtsaufnahmen von 2o Lehrern zu bekommen, die durchschnittlich 7o km von Münster entfernt unterrichteten.

Methodologisch ist es ungünstig, wenn die Lehrer ihren Unterricht selber aufnehmen. Auf der anderen Seite hätten

wir sonst auf unmittelbare Unterrichtsaufnahmen nach dem Training verzichten müssen.
Die Wahrscheinlichkeit, daß die Lehrer den Unterricht im Sinne der Kategorien 'künstlich' veränderten, war nicht so groß wie man vielleicht zunächst annehmen könnte: die Lehrer kannten weder die Hypothesen noch die Kategorien des Beobachtungsinstrumentes und wußten somit auch nicht, welche Verhaltensweisen von uns 'erwünscht' sein könnten. Zudem muß man davon ausgehen, daß, wenn überhaupt, dann auch die Unterrichtsaufnahmen v o r dem Training durch die Anwesenheit der Beobachter beeinflußt waren. Daß die Lehrer bei den Aufnahmen nach dem Training sich aus mehreren Unterrichtsstunden die beste aussuchten und herschickten, halte ich für unwahrscheinlich, weil auch sie daran interessiert waren, zu erfahren, wie sie in ihrem tatsächlichen Unterrichtsverhalten eingestuft werden und nicht etwa in ihrem 'Sonntagsunterricht'.

Die Bereitschaft der Lehrer zu dieser Mitarbeit war ausserordentlich groß. Alle waren bereit, sich um ein Tonbandgerät zu bemühen (in fast allen Schulen stand eines zur Verfügung) und mindestens zwei Unterrichtsstunden aufzunehmen. Dieses große Entgegenkommen hing sicherlich damit zusammen, daß viele der Lehrer mit dem Training sehr zufrieden waren und dieses darin ausdrücken wollten, daß sie die wissenschaftliche Begleitung soweit wie möglich unterstützten.

In einer Schule, in der es auch schon vor dem Training bei der Unterrichtsaufnahme Schwierigkeiten gegeben hatte, traten jetzt wieder die gleichen auf. Der Lehrer hatte uns gebeten, die Unterrichtsaufnahme selber zu machen, da er sich nicht in der Lage sah, gleichzeitig zu unterrichten und das Tonbandgerät zu kontrollieren. Bei unserem Unterrichtsbesuch scheiterte die Aufnahme dann aber wieder an denselben verhaltensgestörten Kindern wie schon vor dem Training . Aus diesem Grunde mußten wir dann endgültig auf diesen Lehrer in unserer Stichprobe verzichten.

Bei einer weiteren Lehrerin sind die Unterrichtsaufnahmen technisch gescheitert. Sie hat den Unterricht aufgenommen, aber in so unverständlicher Weise, daß wir die Tonbänder nicht auswerten konnten.

Von allen anderen Lehrern erhielten wir jeweils mindestens zwei auf Tonband aufgenommene Unterrichtsstunden. Diese waren gut verständlich und somit auswertbar. Die Unterrichtsstunden sind dann abgehört und nach dem Kategoriensystem protokolliert worden. Sie bilden die Phase II der Untersuchung.

Um dem Leser an dieser Stelle noch einmal den gesamten zeitlichen Ablauf des Projektes zu verdeutlichen, sind die einzelnen Phasen in ihrem chronologischen Ablauf in folgender Tabelle zusammengefaßt:

Tabelle VIII: Chronologischer Ablauf

Projektphasen	Zeit		
Phase I	Februar	bis	5. März
Training	8. März	bis	17. März
Phase II	19. März	bis	31. März
Osterferien	2. April	bis	24. April
Phase III	Mai	bis	14. Juni
Sommerferien	ab 15.Juni		

8.2. Zur Durchführung von Untersuchungsphase III

Die dritte Phase der Untersuchung stellte eine Nachuntersuchung nach weiteren acht Wochen dar. Diese Untersuchung ist in ihrer Durchführung etwa vergleichbar mit den Unterrichtsaufnahmen vor dem Training. Die Lehrer waren auch hier wieder sehr kooperativ und unterstützten uns. Dadurch, daß die Beobachter die Lehrer inzwischen schon kannten, war der Kontakt persönlicher und damit angenehmer

als vor dem Training. Häufig wurden sie nach den Unterrichtsaufnahmen noch eingeladen und hatten dann Gelegenheit, die persönlichen Erfahrungen, die einige Lehrer mit dem im Training Gelernten gemacht hatten, zu hören.

Schwierigkeiten sind in dieser Untersuchungsphase kaum aufgetreten.

8.3. Darstellung der Ergebnisse

Bevor wir zur Darstellung der einzelnen Ergebnisse kommen, soll vorher noch in einer Tabelle die Unterrichtsstichprobe aus der Phase II bzw. Phase III beschrieben werden.

Tabelle IX: Unterrichtsstichproben von Phase II und III

	Phase II			Phase III		
Vpn	Fächer	Zeiteinheiten	Summe	Fächer	Zeiteinheiten	Summe
1	Mathem.	552		Deutsch	232	
	Mathem.	312	864	Deutsch	232	
				Mathem.	352	
				Deutsch	352	1168
2	Deutsch	552		Deutsch	272	272
	Deutsch	672	1224			
3	Deutsch	512		Deutsch	472	
	Deutsch	392	904	Mathem.	472	
				Mathem.	432	
				Deutsch	432	1808
4	Deutsch	472		Deutsch	432	432
	Deutsch	432	904			
5	Deutsch	432		Deutsch	352	352
	Deutsch	512	944			

Tabelle IX, Fortsetzung

	Phase II			Phase III		
Vpn	Fächer	Zeit-einhei-ten	Summe	Fächer	Zeit-einhei-ten	Summe
6	Mathem.	512		Mathem.	232	
	Mathem.	552	1064	Mathem.	432	
				Mathem.	232	896
7	Deutsch	512		Deutsch	432	432
	Deutsch	472				
	Deutsch	432	1416			
8	Deutsch	392	392	Deutsch	272	
				Deutsch	392	
				Mathem.	352	1016
9	Deutsch	512		Deutsch	152	
	Mathem.	272	784	Deutsch	512	
				Deutsch	272	936
11	Deutsch	632		Deutsch	352	
	Deutsch	472	1104	Deutsch	392	
				Deutsch	432	1176
12	Deutsch	472		Deutsch	392	
	Deutsch	472	944	Deutsch	392	
				Mathem.	392	1176
14	Deutsch	432		Deutsch	392	
	Deutsch	512		Deutsch	272	664
	Deutsch	552	1496			
16				Deutsch	312	
				Deutsch	272	584
17	Deutsch	472		Deutsch	472	472
	Deutsch	192				
	Deutsch	432				
	Deutsch	472	1568			

Tabelle IX, Fortsetzung

	Phase II			Phase III		
Vpn	Fächer	Zeit-einhei-ten	Summe	Fächer	Zeit-einhei-ten	Summe
18	Mathem.	432		Mathem.	432	
	Mathem.	472	9o4	Mathem.	512	944
19	Deutsch	472		Deutsch	432	
	Deutsch	392	864	Deutsch	392	824
2o	Deutsch	392		Deutsch	312	312
	Deutsch	552	944			
21	Mathem.	552		Deutsch	392	
	Deutsch	552	11o4	Deutsch	552	
				Mathem.	432	1376
22	Deutsch	512				
	Deutsch	472	984			
23	Soziol.	552		Soziol.	552	
	Soziol.	472	1o24	Soziol.	352	9o4
Summe der Beobachtungseinheiten			19432	Summe der Beobachtungseinheiten		15744

In dieser Untersuchung nach dem Training werden insgesamt 19 432 Beobachtungseinheiten aus der Phase II und noch einmal 15 744 Einheiten aus der Phase III verarbeitet. Zusammen mit der Beobachtung vor dem Training (21 464 Einheiten) gehen in die Gesamtuntersuchung 56 64o Daten ein. Mit je 5 sec repräsentieren diese Einheiten 4 72o Minuten Unterricht oder knapp 8o Zeitstunden.

Die Kategorisierung des Unterrichtes in den Phasen I und III fand vornehmlich direkt in den Schulen statt, während

der Unterricht aus der Untersuchungsphase II vom Tonband protokolliert wurde.

Sämtliche Daten wurden auf der IBM 36o Rechenanlage im Rechenzentrum der Universität Münster verrechnet.

Im folgenden Abschnitt sollen zunächst alle ermittelten Ergebnisse tabellenartig nacheinander dargestellt werden; sie werden jeweils kurz erläutert.

Anschließend sollen die Ergebnisse im Hinblick auf die Hypothesen diskutiert werden.

8.3.1. Mittelwerte in den Kategorien

Die durchschnittlichen Prozentwerte in den einzelnen Kategorien und ihre entsprechenden Streuungen werden in der Tabelle X aufgeführt.
Die entsprechenden individuellen Ergebnisse der 2o Lehrer sind im Anhang zu finden.

8.3.2. Mittelwertsdifferenzen

Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden diejenigen Kategorien, in denen signifikante Unterschiede zwischen den Phasen errechnet wurden, noch einmal gesondert zusammengestellt. (Tab. XI)

Von den insgesamt 18 Kategorien haben sich auf 6 signifikante Änderungen ergeben.
Dies mag zunächst wenig erscheinen; wenn man allerdings berücksichtigt, daß unser Kategoriensystem so aufgebaut war, daß sämtliche Äußerungen im Unterricht erfaßt wurden, dann wird klar, daß sich gar nicht in allen Kategorien Veränderungen ergeben konnten. Ein solches Ergebnis wäre zumindest sehr verwunderlich. Dann hätten sich der Interaktionsstil der Lehrer und auch die Reaktionen der Schüler grundlegend verändern müssen.

Tabelle X: Mittelwerte und Streuungen

	Phase II		Phase III	
Kat.	Mittelwerte	Streuungen	Mittelwerte	Streuungen
1L	o.163	o.185	o.625	o.516
1S	o.363	o.392	o.938	1.145
2	4.656	2.56o	3.542	2.257
2a	o.693	o.545	o.744	o.449
3	3.964	2.474	2.8o1	2.oo1
4	8.84o	4.295	9.217	5.181
4a	o.4o3	o.555	o.632	o.346
5	19.8o1	9.594	23.522	14.o27
6	2.26o	2.135	5.513	3.8o6
6a	4.26o	2.oo4	1.839	1.594
6b	o.133	o.259	o.o54	o.1oo
7	o.793	o.651	1.o58	1.273
7a	o.476	o.389	o.639	o.655
7b	o.o89	o.3o2	o.228	o.478
8	14.o73	11.265	14.782	11.384
9	15.8o3	12.784	14.825	13.748
9a	o.16o	o.569	o.95o	1.996
o	18.o32	13.831	13.o79	8.435

Tabelle XI: Mittelwertsdifferenzen zwischen den verschiedenen Phasen (in %) (1)

Kat	Phase I - II				Phase II - III				Phase I - III			
	Mittelwerte		T-Wert	Signifikanz	Mittelwerte		T-Wert	Signifikanz	Mittelwerte		T-Wert	Signifikanz
	I	II			II	III			I	III		
1L					0.163	0.625	3.437	1 %	0.338	0.625	2.134	5 %
1S					0.363	0.938	2.519	5 %				
3					3.964	2.801	-2.395	5 %	3.389	2.801	-2.160	5 %
4a									0.317	0.632	2.692	1 %
6	4.351	2.260	-3.289	1 %	2.260	3.386	3.579	1 %				
6a					4.260	1.594	-4.752	1 %				

1) Es sind nur signifikante Differenzen aufgenommen worden.

Dieses war nicht unser Ziel. Das Training zielte vielmehr darauf ab, in erster Linie Veränderungen in den für den affektiven Bereich wesentlichen Kategorien zu bewirken.
Als direkte affektive Kategorien hatten wir 5 Kategorien benannt, nämlich 1L, 1S, 2a, 3 und 4a.

1L - Sprechen über eigene Gefühle des Lehrers
1S - Sprechen über Schülergefühle
2a - Explizites Lob und Ermutigung des Schülers
3 - Aufgreifen von Schülerbeiträgen durch den Lehrer
4a - Bitten des Lehrers um Feed back, Fragen nach Verständnis

Nach dem Training wurden Veränderungen in den Kategorien 1L, 1S, 3 und 4a und zusätzlich in den Kategorien 6 und 6a festgestellt.
Bis auf die Kategorie 2a veränderte sich nach dem Training die Häufigkeit in allen direkt affektiven Kategorien.

Veränderungen in Phase II

Auffallend ist, daß unmittelbar nach dem Training sich die Häufigkeit nur in einer Kategorie signifikant von der Häufigkeit vor dem Training unterscheidet: In Kategorie 6 - Anweisungen an die Schüler - reduziert sich der Mittelwert von 4,351% auf 2,260% unmittelbar nach dem Training.
Das bedeutet, daß die Lehrer insgesamt nach dem Training weniger Anordnungen und Verhaltensaufforderungen in der Schulklasse ausgesprochen haben.

Veränderungen von Phase II nach Phase III
Dies scheint aber kein Langzeiteffekt zu sein. In der Untersuchungsphase III nach etwa zwei weiteren Monaten läßt sich schon wieder ein Ansteigen in dieser Kategorie

verzeichnen: Von einem Mittelwert in Phase II mit 2,260% steigt die Häufigkeit an auf 3,579%. Parallel dazu verringern sich die Häufigkeiten in der Kategorie 6a - positive Aufforderungen -. Dies kann darauf hindeuten, daß hier ein Zusammenhang besteht, daß etwa die positiven Aufforderungen abnehmen zugunsten von mehr neutralen Verhaltensanweisungen.
Sowohl in der Kategorie 1L als auch in der Kategorie 1S steigen die Mittelwerte signifikant an von der II. zur III. Phase. Das bedeutet, daß die Rate des Sprechens über Gefühle in dem Zeitraum von unmittelbar nach dem Training bis etwa 2 Monate später sich erhöht hat.

In der Kategorie 3 - Aufgreifen von Schülerbeiträgen - bleibt die Häufigkeit unmittelbar nach dem Training (Phase II) in etwa vergleichbar mit der Häufigkeit vor dem Training. In Phase III verringert sich diese um fast 2% verglichen mit Phase I. Dementsprechend ist auch zwischen Phase II und III ein signifikanter Unterschied in dieser Kategorie festzustellen.
Inhaltlich sagt dieses Ergebnis aus, daß das Eingehen auf Schülerbeiträge sich durch das Training nicht unmittelbar positiv verändert. Stattdessen findet nach etwa zwei Monaten eine Veränderung in negativer Richtung statt: Die Häufigkeitsrate nimmt ab (signifikant auf dem 5%-Niveau).

In Kategorie 6 - Anweisungen im Unterricht - zeigt sich von PHase II nach III ein Anstieg, der auf dem 1%-Niveau signifikant ist. Im gleichen Zeitraum nimmt die Kategorie 6a positive Aufforderungen - signifikant ab. Möglicherweise liegt hier ein direkter Zusammenhang vor, daß in Phase III positive Aufforderungen abnehmen zugunsten von mehr neutralen Anweisungen.

Bei allen Veränderungen von Phase II zu Phase III ist kritisch zu prüfen, wie weit sie als Veränderungen durch

das Training zu interpretieren sind. Theoretisch besteht hier die Möglichkeit, daß diese Veränderungen mit dem Training nicht in Zusammenhang stehen.

Veränderungen von Phase I nach Phase III

Neben den bereits erwähnten Veränderungen zwischen Phase I und PHase III (Kategorien 1L und 3) ist in Kategorie 4a - Bitten um Feed back - ein Anstieg ermittelt worden. Das bedeutet, daß die Lehrer nach etwa zwei Monaten nach Trainingsende mehr um Feed back gebeten haben, als vor dem Training. Neben diesen Veränderungen in den einzelnen Kategorien beziehen sich zwei unserer Hypothesen auf die Veränderung zusammengefaßter Kategorien. Diese beiden Kategoriencluster und ihre Veränderungen sind in der folgenden Tabelle herausgestellt.

Tabelle XII: Mittelwertsdifferenzen in Kategoriencluster

Kategorien 1S, 2a, 4a	Mittelwert Phase II[1)]	Mittelwert Phase III	T-Wert	Signifikanzniveau
Phase II-III	1.219	2.3o7	4.458	1%
Phase I -III	1.673	2.3o7	4.o99	1%

Die Kategorien 1S, 2a und 4a erfassen die Interaktionen im Unterricht, die sich direkt aus der Beziehung des Lehrers zum Schüler ergeben: das Eingehen auf seine Gefühle, Lob

1) bzw. Phase I

und Ermutigung, sowie das Fragen nach Verständnis. Dieses Kategoriencluster, das als Maß für die innere Anteilnahme des Lehrers an der Person des Schülers aufgefaßt werden kann, steigt in seiner Häufigkeit von Phase I nach Phase III signifikant an. Ebenfalls ist eine Steigerung von Phase II nach Phase III zu verzeichnen.

In den Kategorien 6b und 7b, das zweite Kategoriencluster, ist dagegen keine Veränderung zwischen den Phasen aufgetreten. Dies liegt möglicherweise daran, daß diese Kategorien überhaupt nur eine sehr geringe Häufigkeit aufweisen.

8.3.3. Korrelationen zwischen den Kategorien

Als letzte Ergebnistabelle folgt anschließend eine Darstellung der für uns wichtigen korrelativen Zusammenhänge unter den Kategorien.

Obwohl wir zu diesen Zusammenhängen nur zwei Hypothesen aufgestellt haben, rechneten wir über jede Phase eine Rangkorrelation, um möglicherweise interessante Ergebnisse oder Anregungen für weitere Hypothesen und Forschungen zu erlangen. Da die Darstellung sämtlicher Rangkorrelationen über jede der drei Phasen sehr unübersichtlich ist, haben wir hier darauf verzichtet und wollen statt dessen Auszüge aus diesen Matritzen mit den jeweils signifikanten Korrelationen anführen.
Zur Interpretation der ermittelten Korrelationskoeffizienten haben wir zunächst nur die herangezogen, die für uns interessant und wichtig sind, die anderen wurden vernachlässigt. (vgl. Tab. XIII)

Bei der Beschreibung der korrelativen Zusammenhänge fällt auf, daß zwischen mehreren Kategorien Korrelationen über alle drei Untersuchungsphasen bestehen:

Tabelle XIII: Signifikante Korrelationen in den verschiedenen Phasen (1)

	Phase I	Phase II	Phase III
Kat	korreliert mit Kat	korreliert mit Kat	korreliert mit Kat
1L	1S (.42o) 8 (-.53o)x 9 (.465)	1S (.438)	1S (.717)x 3 (.5o4) 9 (.56o)x
1S	6b (.446) 7b (.786)x 9 (.465) o (-.5o9)	2a (.525)x 7b (.547)x	3 (.834)x 6a (.5o4) 9 (.514)
2		4 (.726)x 9 (.454)	5 (.535)x 6 (.538)x 7 (.837)x 7b (.432)
2a		4 (.542)x	6a (.4o9)
3	6 (-.474) 7 (-.671)x 9 (.5o1)	9 (.671)x 9a (.473)	6a (.6o3)x 9 (.6o3)x
6	7 (.5o1) 9 (-.651)x	6b (.44o) 7 (.658)x 7b (.431) 8 (.469) 9 (-.432)	6b) (.45o) 7 (.57o)x 7b (.715)x 8 (.477)
6a			9 (.43o)
6b	7b (.647)x	7b (.458)	7 (.473) 7b (.7o5)x 8 (.533)x
9	o (-.562)x	9a (.592)x o (-.568)x	9a (.672)x
9a		o (-.532)x	

1) berechnet nach Rängen; signifikant auf dem 5%-Niveau, die mit x versehenen Koeffizienten auf dem 1%-Niveau.

Kategorie 1L korreliert mit Kategorie 1S in Phase I,II,III
Kategorie 3 korreliert mit Kategorie 9 in Phase I,II,III
Kategorie 6 korreliert mit Kategorie 7 in Phase I,II,III
Kategorie 6b korreliert mit Kategorie 7b in Phase I,II,III

Der Zusammenhang zwischen den Kategorien 1L und 1S entspricht unserer ersten Hypothese: wir gingen davon aus, daß ein Lehrer, der seine eigenen Gefühle wahrnimmt und im Unterricht ausspricht, ebenfalls auf die Gefühle seiner Schüler reagiert. Wahrscheinlich kann angenommen werden, daß es Lehrer gibt, die dem Gefühlsbereich insgesamt positiver gegenüber stehen als andere. Insofern werden solche Lehrer dann sowohl ihre eigenen, als auch die Gefühle der Schüler eher in den Unterricht miteinbeziehen. Der Zusammenhang zwischen den Kategorien 3 und 9 zeigt eine Verbindung zwischen dem Aufgreifen von Schülerbeiträgen und offenen Schülerreaktionen. Dieser Zusammenhang erscheint sehr plausibel: Je sicherer die Schüler sich fühlen, um so mehr werden sie sich im Unterricht frei äußern. Das Gefühl der Sicherheit wird dadurch positiv beeinflußt, daß ihre Unterrichtsbeiträge vom Lehrer aufgenommen werden und daß er sich mit ihnen auseinandersetzt, und zwar nicht nur, wenn sie richtig sind.

Ein weiterer Zusammenhang in allen drei Phasen der Untersuchung wurde zwischen der Kategorie 6 und 7 festgestellt. Wir hatten die ursprünglichen Kategorien 6 und 7 bei FLANDERS erweitert nach der Art ihrer emotionalen Vermittlung. Diese Kategorien beziehen sich beide auf eher neutrales Verhalten: neutrale Anweisungen und sachliche Kritik. Wenn diese beiden Kategorien zusammen auftreten, dann bedeutet dies, daß ein Lehrer, der in seinen Anweisungen eher sachlich und neutral ist, dies auch in seinen 'kritischen' Äußerungen ist. Dieser Lehrer hält sowohl positive als auch negative Gefühle aus dem Unterricht heraus. Er beschränkt sich auf Äußerungen wie 'nein', 'falsch' etc, wenn er Schüler korrigiert und gibt seine Anweisungen

ebenfalls eher sachlich: 'fang an zu lésen'.

Die letzte Kategorie, die in allen drei Phasen mit einer anderen korreliert, ist die Kategorie 6b. Sie tritt gemeinsam mit der Kategorie 7b auf. Inhaltlich besagt dieses Ergebnis, daß Lehrer mit strikten autoritären Anweisungen, wie sie die Kategorie 6b repräsentiert, auch in ihrer Kritik sich entsprechend negativ verhalten. Kategorie 7b erfaßt destruktive Kritik am Schüler: 'du bist dumm', 'das begreifst du nie', oder 'schon wieder ganz falsch'.

Insgesamt lassen solche Ergebnisse vermuten, daß es tatsächlich durchgängige Interaktionsstile gibt, die sich nach unserer Untersuchung in 'positives Eingehen auf den Schüler', 'sachlich neutrales Eingehen' und 'negatives Eingehen' einteilen lassen.
Unsere Ergebnisse berechtigen nicht dazu, solche Interaktionsstile als gegeben anzunehmen, sie legen lediglich die Vermutung nahe, daß diese Hypothese sinnvoll ist.

8.4. Zusammenfassende Diskussion

Zunächst werden noch einmal die Hypothesen aufgeführt, um sie dann im Hinblick auf die Ergebnisse zu diskutieren:

1. Die Unterrichtsanalyse nach dem Training ergibt einen höheren Mittelwert in der Kategorie 1L als die Analyse des Unterrichts vor dem Training.
2. Die Unterrichtsanalyse nach dem Training ergibt einen höheren Mittelwert in der Kategorie 1S als die Analyse des Unterrichts vor dem Training.
   Es besteht eine Korrelation zwischen den Häufigkeiten der Kategorie 1L und denen der Kategorie 1S.
3. Nach dem Training liegt der Mittelwert in der Kategorie 4a höher als vor dem Training.
4. Die Mittelwerte in den Kategorien 6b und 7b liegen nach dem Training niedriger als vor dem Training.

5. Die Unterrichtsanalyse nach dem Training ergibt einen höheren Mittewert in dem aus den Kategorien 1S, 2a und 4a gebildeten Cluster als die Analyse vor dem Training.

An dieser Stelle muß noch einmal darauf hingewiesen werden, daß unser experimenteller Ansatz nicht dazu geeignet ist, diese Hypothesen generell zu bestätigen oder zu verwerfen. Es handelt sich um eine Feldstudie mit relativ geringer Versuchspersonenzahl und einer Reihe nichtkontrollierter Variablen.
Es können lediglich Aussagen über die Wirkung eines konkreten Trainings bei bestimmten Versuchspersonen gemacht werden. Eine Generalisierung auf die Wirkung gruppendynamischer Laboratorien schlechthin ist nicht möglich.
Wir können allerdings mit unseren Ergebnissen Aussagen darüber machen, in welchen Bereichen Veränderungen wahrscheinlich sind und somit gezielte weitere Forschung sinnvoll erscheint.

Nach unseren Ergebnissen kann global festgestellt werden, daß die Hypothesen 1, 2, 3 und 5 für dieses Training (und zunächst nur für dieses!) bestätigt werden können. Was dies im einzelnen bedeutet, soll im folgenden Abschnitt diskutiert werden.

Zur Hypothese 1

Nach dem Training steigt die Rate des Sprechens über eigene Gefühle: es besteht ein Mittelwertsunterschied in der Kategorie 1L vor und nach dem Training. Diese Kategorie ist in ihrer Häufigkeit angestiegen von Phase I nach III und von Phase II nach III.
Bei der Bewertung dieses Ergebnisses muß berücksichtigt werden, daß es sich hier um nur sehr geringe Häufigkeiten handelt. So liegt diese Kategorie in ihrer größten Häufigkeit (Phase III) noch immer unter 1 %. Hieraus aber den Schluß ziehen zu wollen, daß dies Ergebnis deshalb unbedeutsam wäre, halte ich für falsch. Gerade, weil das

Sprechen über eigene Gefühle im Unterricht so wenig vorkommt, ist es umso wichtiger, Möglichkeiten zu finden, die hier überhaupt zu einer Veränderung führen. Man kann nicht erwarten, daß das Sprechen über eigene Gefühle nach einem Training im Unterricht gleich mehrere Prozent der Zeit einnimmt, wenn es vorher fast gar nicht vorkam. Insofern kann man hier sagen, daß das Sprechen über eigene Gefühle nach dem Training häufiger in der Schule vorkommt.
Dieser Effekt zeigt sich erst etwa 2 Monate nach Trainingsende.

Zur Hypothese 2

Parallel zum 'Sprechen über eigene Gefühle' erhöht sich ebenfalls die Rate des 'Sprechens über Schülergefühle': Es besteht ein Mittelwertsunterschied in der Kategorie 1S vor und nach dem Training. Diese Kategorie nimmt signifikant zu (5-%-Niveau) von Phase II zu Phase III. Dies Ergebnis ist - wie alle Veränderungen von Phase II nach III - schwer zu interpretieren. Es kann hier nicht eindeutig festgestellt werden, wie weit diese Veränderungen als Trainingseffekt interpretiert werden dürfen, oder ob sie davon unabhängig gesehen werden müssen.

In dieser Kategorie scheint es mir gerechtfertigt, den Zusammenhang zum Training herzustellen, weil gerade das Eingehen auf den einzelnen Partner im Training thematisiert und geübt wurde (1).

Es besteht eine Korrelation zwischen Kategorie 1L und 1S. In allen drei Phasen ist zwischen diesen Kategorien ein signifikanter positiver Zusammenhang festzustellen. Dieser Zusammenhang ist nach dem Training größer, als vor dem Training. Das Ergebnis unterstützt damit auch die Hypothese 2a; denn wenn Sprechen über eigene Gefühle korreliert mit dem Ansprechen von Schülergefühlen, so kann man

---

1) vgl. die Ergebnisse von SIELAND 1974.

annehmen, daß eine veränderte Rate des Sprechens über Schülergefühle auf einen indirekten Zusammenhang mit dem Training hinweist.

Zur Hypothese 3

Im Training lernt der Lehrer, um Feed back zu bitten: es besteht eine Erhöhung des Mittelwertes nach dem Training gegenüber vorher.
Der Mittelwert in dieser Kategorie erhöht sich von Phase I nach Phase III signifikant auf dem 1%-Niveau.
Die Lehrer fordern somit nach dem Training ihre Schüler häufiger auf, sich zu äußern, wie sie den Unterricht empfinden, bzw. ob sie dem Lehrer folgen können, ihn verstehen. Dieser Effekt ist nicht unmittelbar nach dem Training in Untersuchungsphase II festzustellen. Er zeigt sich erst in der Analyse nach weiteren zwei Monaten.

Zur Hypothese 4

Die Anwendung von Feed-back-Regeln in der Schule führt dazu, daß mehr empfängerzentrierte Rückmeldung gegeben wird:
Die Mittelwerte in den Kategorien 6b und 7b nehmen nach dem Training ab.
Diese Hypothese konnte nicht bestätigt werden. Über Mittelwertsveränderungen in diesen Kategorien ergaben sich keine signifikanten Ergebnisse.

Die Gründe dafür können verschiedener Art sein:
Zunächst muß festgestellt werden, daß es sich bei diesen Kategorien um extrem niedrige Häufigkeiten handelt. Ein Wert von o.o93, wie er in der Kategorie 6b in Phase I ermittelt wurde, kann sich kaum noch signifikant verringern.
Bei der Aufstellung unserer Hypothesen hatten wir nicht erwartet, so geringe Häufigkeiten in diesen Kategorien zu ermitteln.

Zur Hypothese 5

Nach dem Training setzt sich der Lehrer häufiger mit der Gefühlslage seiner Schüler auseinander, er nimmt größeren Anteil an ihrer momentanen Befindlichkeit: Die Mittelwerte der Kategorien 1S, 2a und 4a nehmen nach dem Training zu.

Diese Hypothese kann bestätigt werden: In den so zusammengefaßten Kategorien ist sowohl zwischen Phase I und III als auch zwischen Phase II und III ein signifikanter Anstieg auf dem 1%-Niveau zu verzeichnen. Die Zusammenstellung dieser Kategorien ergibt ein Maß für das Eingehen auf den Schüler und seine Befindlichkeit: Der Lehrer spricht die Gefühle des Schülers an, er ermutigt ihn und er fragt nach, ob der Schüler ihn verstanden hat. Er drückt somit sein Interesse am Schüler aus. Von daher ist diese Kategorienzusammenstellung besonders wichtig. Die Auswirkungen in diesen Kategorien werden auch wieder erst zwei Monate nach dem Training in der Untersuchungsphase III festgestellt.

Zusammenfassung zu den Hypothesen

Von den fünf Hypothesen sind bei vieren signifikante Ergebnisse festgestellt worden, so daß diese Hypothesen (1, 2, 3 und 5) bestätigt werden können. Die festgestellten Veränderungen beziehen sich alle auf Veränderungen zwischen Phase II und III oder zwischen Phase I und III. Das bedeutet, daß in der Untersuchungsphase II unmittelbar nach dem Training keine Veränderungen gemessen wurden im Sinne unserer Hypothesen. Anders formuliert: Trainingseffekte unseres Laboratoriums zeigten sich nicht unmittelbar nach dem Training, sondern erst nach weiteren zwei Monaten.

Dann waren allerdings verschiedene Veränderungen festzustellen: Die Lehrer sprachen häufiger über ihre eigenen Gefühle als auch über die Gefühle der Schüler. Dabei zeigte

sich ein Zusammenhang zwischen dem 'Reden über eigene Gefühle' und dem 'Ansprechen von Schülergefühlen' (Hypothesen 1 und 2).

Insgesamt drückten die Lehrer größeres Interesse an ihren Schülern als Personen aus: Sie sprachen ihre Gefühle mehr an, lobten und ermutigten in stärkerem Maße und baten vermehrt um Feed back (Hypothese 3 und 5).

Ein Abnehmen von sog. Negativreaktionen konnte hier nicht festgestellt werden; insgesamt lag die Häufigkeit dieser Kategorien (6b und 7b) in unserer Untersuchung aber sehr niedrig.

In unserer Untersuchung kommt der sozialen Beziehung zwischen Lehrer und Schülern eine zentrale Bedeutung zu. Unsere Ergebnisse können so interpretiert werden, daß hier eine Verbesserung erreicht wurde, die sich im Unterricht niederschlägt.
Die Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern in der Schule drücken sich nun nicht nur im Unterricht aus. Auswirkungen des Trainings können sich auch in Interaktionen mit Schülern außerhalb der Unterrichtsstunde zeigen: bei Gesprächen nach dem Unterricht, auf dem Schulhof, in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften etc. Über diese Interaktionen und ihre Beeinflussung durch das Training können wir keine Aussagen machen. Es ist aber zu vermuten, daß ein großer Teil der Trainingsauswirkungen sich gerade auch hier niederschlägt.

Wenn wir die Interaktionen in der Unterrichtsstunde untersuchen, so machen wir damit nur einen Teil der möglichen Veränderungen zum Thema. Auf der anderen Seite verbringt der Lehrer aber die meiste Zeit mit seinen Schülern eben im Unterricht. Insofern ist sein Interaktionsstil in der Klasse von zentraler Bedeutung.

In einer Untersuchung über Interaktionsstile an der Hochschule unterscheidet PIONTKOWSKI das Dozentenverhalten 'Distanzieren und Dozieren' und 'Unterstützen und Aktivieren'. Unsere Trainingsziele entsprechen eher dem Interaktionsstil 'Unterstützen und Aktivieren'. PIONTKOWSKI kritisiert diesen Verhaltenskomplex, obwohl die Studenten in solchen Seminaren sehr zufrieden sind. Sie geht davon aus, "daß man in diesen Seminaren bei einem oberflächlichen Meinungsaustausch bleibt und Kommunikation um der Kommunikation willen betreibt und nicht, weil man durch Kooperation Fortschritte in den Kommunikationsinhalten erzielen will".(1)

Nun ist die Situation an Hochschulen sicher nicht direkt zu vergleichen mit der Situation an unseren Schulen. Dennoch möchte ich einem solchen möglichen Einwand begegnen: Mit der Anwendung des gruppendynamischen Laboratoriums verfolge ich nicht das Ziel, einen Interaktionsstil zu trainieren, der auf Wissensvermittlung und Diskussion nicht anwendbar ist, sondern diese sogar vernachlässigt. Mein Ziel ist es vielmehr, daß die in der Schule notwendige Wissensvermittlung in einen solchen Rahmen gestellt wird, daß sie der persönlichen Entwicklung der Schüler nicht zuwiderläuft oder diese gar behindert. Ein solcher Interaktionsstil des Lehrenden berücksichtigt bei der Informationsvermittlung die emotionale Situation der Lernenden. Er spricht sie evtl. an, fordert die Schüler auf, ihre Gefühle zu äußern; er ermuntert und lobt sie, greift ihre Gedanken auf und führt diese weiter, aber er verzichtet nicht auf Wissensvermittlung und Fachdiskussion.

---

1) PIONTKOWSKI 1973. S 226.

9. SCHLUSS

9.1. Zusammenfassende Darstellung

Bei der Darstellung gegenwärtiger didaktischer Modelle zeigte sich, daß diese über Lernziele keine inhaltlichen, sondern nur formale Aussagen machen. Der Plan von ROBINSOHN und seine exemplarische Konkretisierung durch ZIMMER ergaben dann von vier anzustrebenden Qualifikationsmerkmalen zwei für den Bereich der Affekte: Fähigkeit zur Affektkontrolle und Fähigkeit zu kritisch-kontrollierbarem Verhalten in der Dynamik von Gruppen.

Nach der Diskussion über die Bedeutung affektiver Lernziele aus der Sicht der Persönlichkeitspsychologie wurde eine Operationalisierung dieser Ziele im Interaktionsbereich vorgenommen. Wir gingen davon aus, daß Unterricht unter dem Aspekt der Interaktion betrachtet werden muß und versuchten deshalb, interaktive Verhaltensweisen für den Lehrer im Umgang mit seinen Schülern festzulegen. Diese Verhaltensweisen waren die folgenden:
Ansprechen von Gefühlen bei sich selbst und bei seinen Schülern. Als wichtiges Unterziel: Reflexion der Beziehung Lehrer/Schüler und die Art ihrer Definition.
Herstellung eines angstfreien Klimas in der Klasse, so daß die Schüler sich möglichst frei äußern können und keine Gefühlsbereiche tabuisiert werden.

Bei der Diskussion über die Ursache von Defiziten stellten wir die wichtige Funktion der gesellschaftlichen Sozialisation heraus. Durch die allgemeine Entfremdung hat sich auch in der Kommunikation Rationalität und Technik durchgesetzt.

Wenn nun die Lehrer in der Schule ihren Schülern affektive Lernziele vermitteln sollen, so eignet sich dafür die Theorie des sozialen Lernens. Danach müssen die Lehrer die Verhaltensweisen, die sie bei ihren Schülern erreichen wollen, selber zeigen.

Aufgrund der gesellschaftlichen Vernachlässigung der Gefühle in anderen als den ganz intimen zwischenmenschlichen Beziehungen muß davon ausgegangen werden, daß die Lehrer in ihrem Modellverhalten im affektiven Bereich optimiert werden müssen.

Nach der Diskussion verschiedener Möglichkeiten hierzu erschien uns die Gruppendynamik als Methode geeignet. Sie zielt sowohl auf Einstellungen und auf die Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf eigene und fremde Gefühle als auch auf ein Training der entsprechenden Verhaltensweisen: insbesondere ermöglicht sie das Erlernen angemessener Reaktionen auf explizite oder implizite Gefühle der Schüler sowie das angstfreie und angemessene Ausdrücken der eigenen Gefühle - mit dem Ziel, eine positive Definition der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler zu erreichen.

Diese verbalen Verhaltensweisen wurden im Unterricht überprüft. Ausgehend vom FLANDERS-System of Interaction Analysis habe ich ein Kategoriensystem zur Erfassung affektiver Interaktionsanteile des Lehrers entwickelt, das differenziert diejenigen Verhaltensweisen erfaßt, die besonders auf den Gefühlsbereich wirken. Dies geschieht in folgenden Kategorien:

Sprechen über eigene Gefühle (des Lehrers)
Sprechen über Gefühle des Schülers
Explizites Lob für Schüleräußerungen oder -verhalten
Aufgreifen von Schülerbeiträgen
Bitten um Feed back darüber, wie das eigene Verhalten von den Schülern aufgenommen wird.

Diese Kategorien bilden die Operationalisierungen der Lernziele bei der Entwicklung des Lehrers zum optimalen Modell.

Die üblichen Steuerungskategorien im Unterricht wie Anweisungen und Kritik haben wir unterteilt - je nach ihrer emotionalen Bedeutung - in neutrale, positive und negative Äußerungen.

Die Kategorien zur Erfassung der Schüleräußerungen wurden differenziert, um zwischen eingeengten und offenen Reaktionen zu unterscheiden. Darüber hinaus wurden echte Schülerinitiativen erfaßt.

Die Anwendung dieses Kategoriensystems erfolgte zum ersten Mal bei der Analyse des Unterrichtes vor dem Training. Von jedem Teilnehmer des gruppendynamischen Laboratoriums wurden Unterrichtsstunden aufgenommen und nach den Kategorien eingestuft. Diese Unterrichtsaufnahmen dienten als 'base line' für mögliche spätere Veränderungen.

Das Training selbst war Gegenstand einer Untersuchung von SIELAND. In meiner Arbeit wird es nur kurz insoweit dargestellt, als es für die Beschreibung der Lernsituation, durch die Veränderungen erfolgen, notwendig erscheint. Die Untersuchungen von SIELAND haben ergeben, daß sich das Sprechen über Gefühle, das Reden über sich selbst, seine eigene Person, das Sprechen über den Partner und das Sprechen über Verhalten im Verlaufe dieses gruppendynamischen Trainings verändert haben. Insbesondere die Rate des Sprechens über Gefühle und über sich selbst steigt im letzten Trainingsdrittel an.

Unsere Untersuchungen nach dem Training ergeben Veränderungen in den affektiven Kategorien. Besonders deutlich sind diese Veränderungen in der Kategorie 1L: Reden über eigene Gefühle. Dieses Verhalten wurde im Laboratorium besonders trainiert. Eine weitere wichtige Kategorie ist das Ansprechen von Schülergefühlen (1S). Auch hier haben sich Unterschiede zwischen dem Verhalten vor dem Training und dem Unterrichtsverhalten nach dem Training ergeben. Allerdings waren diese Veränderungen nur bedeutsam zwischen Phase II und III.

Neben einigen anderen Verhaltensweisen änderte sich auch die Häufigkeit des 'Bittens um Feed back' erst zur Untersuchungsphase III hin.
Insgesamt kann festgestellt werden, daß die Untersuchung der Verhaltensänderungen nach der Teilnahme an dem von uns organisierten und geplanten personorientierten gruppendynamischen Laboratorium Veränderungen in den relevanten Kategorien ergab. Da diese Veränderungen erst einige Zeit nach Beendigung des Trainings zu beobachten waren und da wir keine Kontrollgruppen zur Verfügung hatten, lassen sich jedoch keine gesicherten Aussagen darüber treffen, inwieweit diese Veränderungen ursächlich mit dem Training zusammenhängen. Es läßt sich jedoch sagen, daß es durchaus sinnvoll erscheint, die Annahme eines solchen Zusammenhanges zur Grundlage für die Hypothesenbildung weiterer Untersuchungen zu machen.

9.2. Kritische Anmerkungen

Neben den bereits erwähnten methodologischen Einschränkungen - der geringen Versuchspersonenzahl und der fehlenden Kontrollgruppe - hat sich bei den Untersuchungen in den Schulen gezeigt, daß das Schülerverhalten in größerem Maße als Interaktionsvariable berücksichtigt werden muß als wir es tun konnten.

Das FLANDERS-Kategoriensystem hat ursprünglich lo Kategorien, von denen sich 7 auf das Lehrerverhalten und nur zwei auf das Schülerverhalten beziehen. Wenn Lehrerverhalten einigermaßen differenziert erfaßt werden soll, dann ist es wohl notwendig, mindestens sieben Kategorien für sein Verhalten zur Verfügung zu haben. Auf der anderen Seite kommen bei einem solchen System die Schüleräußerungen viel zu kurz.
Auch bei unserer Untersuchung haben wir festgestellt, daß die drei Kategorien, die wir für das Schülerverhalten aufgenommen haben, bei weitem nicht reichen. Ihr Verhalten ist auch in Reaktion auf Lehrerverhalten so differen-

ziert, daß ihm wesentlich mehr Aufmerksamkeit bei einer Unterrichtsanalyse gewidmet werden muß. Erst dann lassen sich bedeutsame Aussagen über die Beziehungen zwischen Lehrer- und Schülerverhalten, insbesondere über die Auswirkungen bestimmter Verhaltensweisen auf die Schüler machen. Außerdem wird auch in unserem Kategoriensystem lediglich das Lehrerverhalten als unabhängige Variable und als Stimulus für Schülerreaktionen betrachtet. In zukünftigen Untersuchungen müßte mehr der Tatsache Rechnung getragen werden, daß auch der Lehrer durch das Verhalten der Schüler beeinflußt wird, daß somit auch Schülerverhalten als unabhängige Variable und Stimulus für Lehrerverhalten erfaßt werden muß.

Die Anwendung von Kategoriensystemen zur Verhaltenserfassung in der Schule setzt voraus, daß sämtliche Interaktionen vom Beobachter akkustisch verstanden werden. Diese Voraussetzung ist dann nicht mehr erfüllt, wenn der Lehrer in Kleingruppen arbeiten läßt und mit den jeweiligen Gruppen relativ leise interagiert. Insofern sind die bisherigen Kategoriensysteme für Frontalunterricht konzipiert. Es scheint mir dringend notwendig, daß hier möglichst bald Alternativen entwickelt werden, weil der Frontalunterricht in den Schulen - zu Recht - allmählich abnimmt zugunsten von Kleingruppenarbeit.

Eine weitere Möglichkeit zur Optimierung einer solchen Untersuchung läge in einer dritten 'Follow up'-Studie, etwa nach einem halben Jahr. Über die Stabilität der ermittelten Veränderungen im Verhalten sind aus unseren Daten keine Angaben möglich. Für die Effektivität von Trainings ist es aber auch von Wichtigkeit, wie nachhaltig erzielte Effekte sind.

Zusammenfassend läßt sich für die weitere Forschung feststellen, daß bei einer umfassenden Unterrichtsbeobachtung auch die Schüleräußerungen differenziert erfaßt werden müssen, und zwar auch dann, wenn es darum geht, in erster Linie den Lehrer in seinen Reaktionen zu beschreiben.

Grundsätzlich muß bei der Entwicklung von Kategoriensystemen dem Umstand mehr Rechnung getragen werden, daß (erfreulicherweise) zunehmend mehr Unterricht in Kleingruppen stattfindet; herkömmliche Kategoriensysteme sind aber auf Frontalunterricht in einer Schulklasse angewiesen.

Bei der Überprüfung der Auswirkungen eines gruppendynamischen Laboratoriums für Lehrer wäre es günstig, wenn in künftigen Projekten mehrere Follow up - Untersuchungen eingeplant werden könnten. Bisher liegen keine Daten vor, wie stabil einzelne Verhaltensänderungen sind.

9.3. Nicht-quantitative Ergebnisse

Die Beschreibung der Trainingsauswirkungen wäre unvollständig, wenn nicht auch die nicht-quantitativen Ergebnisse erwähnt würden:
Am Ende des Trainings wurde in beiden Trainingsgruppen auf Wunsch und Initiative der Teilnehmer ein Termin für ein Nachtreffen vereinbart. Auf diesem und auch auf weiteren Treffen wurden dann die Erfahrungen, die die Lehrer nach dem Training in der Schule mit ihren Schülern und im Kollegium gemacht hatten, diskutiert. Es stellte sich heraus, daß das Training viele Lehrer zu Experimenten angeregt hatte; sie versuchten, neue Elemente in ihren Unterricht einzubeziehen. Insgesamt war vielleicht das Vertrauen darin größer geworden, daß auch bei mehr Selbstbestimmung und Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsplanung - also weniger Führung durch den Lehrer - ein Unterricht effektiv sein kann.
In einem Fall versuchte der Lehrer einer 1o. Klasse eines Gymnasiums, den Schülern die Planung des gesamten Schuljahres vollkommen zu überlassen. Sämtliche Bedingungen, die er selber bei der Planung hätte berücksichtigen müssen - etwa Zwang zur Leistungskontrolle (Klassenarbeiten) oder Lehrplanvorschriften - , gab er an die

Schüler weiter, so daß sie diese in ihr Curriculum miteinbeziehen konnten.
Nach anfänglicher großer Verwirrung über mehrere Tage hinweg, in denen nichts geschah, die aber die Geduld des Lehrers auf eine harte Probe stellten, waren die Schüler hier dann in der Lage, ein praktikables Curriculum zu entwerfen, in dem auch dem Lehrer konkrete Aufgaben zugewiesen wurden.

9.4. Abschließende Bemerkungen

Solche Ergebnisse des Trainings scheinen mir beinahe ebenso wichtig wie die quantitativen. Das liegt vor allem auch darin begründet, daß bisher noch kein vernünftiges Konzept zur Lehrerbildung vorliegt und daß von daher Experimente der Lehrer von großer Wichtigkeit sind.

Es ist klar, daß solche Experimente auch auf Kosten der Schüler gehen können. Dieser Gefahr kann aber dann wenigstens z.T. begegnet werden, wenn diese - wie hier - in einer Gruppe von Kollegen diskutiert und besprochen werden.

Das Sprechen über den Unterricht, über Schwierigkeiten, die der einzelne Lehrer in seiner Klasse hat, ist - nach vielen Berichten - im Kollegium ein weithin gemiedenes Thema. Durch die Treffen nach dem Training wurde für einige Lehrer erstmals die Möglichkeit eröffnet, mit Kollegen Probleme und Möglichkeiten ihres Unterrichtes offen zu diskutieren.

Nach der Unterscheidung von BANDURA zwischen Verhaltenserwerb und Verhaltensausführung sind zusätzliche Verstärker bei der Verhaltensausführung - nachdem ein neues Verhalten erworben wurde - nötig. Das im Training erworbene Verhalten sollte somit bei seiner Ausführung im Alltag, hier in der Schule, verstärkt werden. Hier könnten regelmäßige Treffen der Lehrer nach dem Training ebenfalls eine Funktion haben.

Die Treffen nach unserem Training wurden jeweils spontan organisiert und konnten wegen der großen Entfernungen nicht institutionalisiert werden. Für die Planung weiterer Laboratorien mit berufshomogenen Gruppen möchten wir vorschlagen, die Teilnehmergruppen so zusammenzustellen, daß solche Treffen prinzipiell möglich sind.

Der Transfer von der Trainingssituation auf den Schulalltag wird nicht allein dadurch geleistet, daß entsprechende Diskussionen und Übungen im Training stattfinden, er erfordert eine entsprechende Reflexion des neuen Verhaltens auch im Alltag. Sonst besteht die Gefahr, "daß ein Lehrer oder ein Dozent aus einer solchen Gruppe mit der Bereitschaft ... (zurückkommt), sich in neuer und innovativer Weise zu verhalten, um alsbald entdecken zu müssen, daß seine Einstellungen von der 'stabilen und gutgeordneten' Bildungsorganisation ganz und gar nicht begrüßt ... (werden). Zwei Alternativen sind dann vorhanden: Entweder er kehrt enttäuscht zu seinem früheren konventionellen Verhalten zurück, oder er übt innerhalb seiner Institution eine ... zersetzende Wirkung aus und wird dabei weder verstanden noch anerkannt". (1)

In seinem soeben erschienen Buch betont ROGERS die Notwenigkeit zu individuellen Experimenten in der Schulklasse mit neuen Interaktionsformen. Er verwendet ein ganzes Kapitel auf die Darstellung eines Experimentes einer Lehrerin mit ihrer 6. Klasse. Die persönliche Beziehung der Lehrerin zu ihren Schülern und das ihnen entgegengebrachte Vertrauen ist hier von goßer Bedeutung und wird von ROGERS überhaupt stark betont.
"Ich kann nur mit Leidenschaft zum Ausdruck bringen, daß es um den Menschen geht, daß zwischenmenschliche Beziehungen wichtig sind, daß wir einiges über die Freisetzbarkeit menschlichen Potentials wissen, daß wir viel mehr

---

1) ROGERS 1974. S 293.

darüber erfahren könnten, und daß es mit unserer Zivilisation bergab geht, wenn wir uns nicht mit starker, positiver Aufmerksamkeit der menschlichen interpersonalen Seite im Dilemma unseres Erziehungssystems zuwenden. Bessere Lehrgänge, bessere Curricula, besseres Stoffangebot werden unsere Problematik niemals grundlegend lösen. Einzig Persönlichkeiten, die sich wirklich als solche in ihren Beziehungen zu Lernenden verhalten, sind in der Lage, überhaupt erst einmal eine Bresche in dieses drängendste Problem der gegenwärtigen Erziehung zu schlagen."(1)

Wenn wir von affektiven Lernzielen in der Schule sprechen, so müssen bei der Diskussion zu ihrer Realisierung die institutionellen Bedingungen der Schule mitreflektiert werden. Insofern kann ich auch dem Zitat von ROGERS nicht uneingeschränkt zustimmen, weil es den Anschein erweckt, daß nur durch die Verbesserung der emotionalen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern grundlegende Reformen einzuleiten wären. Eine solche Auffassung vernachlässigt den großen Einfluß institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen auf das Lehrerverhalten.

Als eine wesentliche Einschränkung für den Lehrer in seinem Verhalten sei hier die Doppelfunktion genannt, die ihm seine Rolle zuschreibt: einmal soll er dem kindlichen Individuum zur Entfaltung seiner Persönlichkeit verhelfen und zum anderen repräsentiert er die bewertende Instanz für die Leistung des Kindes. Die gesellschaftliche Rolle der Schule besteht in großem Maße in ihrer selektiven Funktion: "Die Schule ist Erziehungsinstanz ..., und zugleich ist sie für die Kinder ein Bewährungsraum, in dem die wesentlichen Vorentscheidungen für das spätere soziale Schicksal gefällt werden."(2)
Insofern ist der Lehrer auch für die Eltern seiner Schüler

---

1) ROGERS 1974. S 127.
2) KOB 1959. S 100.

"primär der durch sein offizielles Amt legitimierte Begutachter ihres Kindes, dessen in Zeugnissen und Prüfungsbescheiden fixierte Urteile den weiteren Weg des Kindes in der Schule und damit zugleich ganz wesentlich seinen künftigen sozialen Status bestimmen. Der öffentliche Charakter dieser Rolle und die Kulisse von Verwaltungsrecht und behördlicher Sicherung, vor der sie gespielt wird, läßt den Lehrer deutlich als Funktionär der Öffentlichkeit erscheinen."(1)

Daß diese Doppelfunktion des Lehrers Konflikte hervorruft, leuchtet unmittelbar ein, weil in vielen Situationen diese beiden Funktionen unterschiedliches oder gar entgegengesetztes Verhalten verlangen. GORDON sieht diesen Konflikt in den Grundanschauungen der Pädagogik verankert:
"...einerseits verlangt eine wettbewerbs- und leistungsorientierte Sozialstruktur, daß der Schüler ... nach seiner Leistungsfähigkeit bewertet und kategorisiert wird, während andererseits weit verbreitete pädagogische Theorien, die sich für die persönlichen sozialen Bedürfnisse des Schülers beim Lernvorgang interessieren, den Lehrer verpflichten, allen Schülern und insbesondere den am wenigsten begabten ein Minimum an Erfolg im Interesse ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu sichern."(2)

Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen, daß ein solcher Konflikt häufiger als bisher zugunsten der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler gelöst werden kann.

Es kam uns darauf an, deutlich zu machen, daß das Verhalten des Lehrers in der Schulklasse auch dann, wenn es zur Vermittlung kognitiver Inhalte dient, Einfluß

---

1) KOB 1959. S 1o1.
2) GORDON 1955. S 133.

auf den affektiven Bereich der Schüler nimmt. In Bezug auf affektive Lernziele bedeutet das, daß es nicht gut möglich ist, für diese etwa zwei Unterrichtsstunden pro Woche anzusetzen und zu glauben, sie seien so von der Wissensvermittlung zu trennen. Sicherlich ist es möglich und sinnvoll, wenn ein Lehrer sich vornimmt, in bestimmten Stunden ganz besonders auf die Interaktion und ihre affektiven Anteile zu achten, er sollte sich jedoch bewußt sein, daß diese in j e d e r Interaktion eine Rolle spielen, auch dann, wenn sie gerade nicht thematisiert sind.

Auf der anderen Seite liegt hierin eben auch die Möglichkeit, affektive Lernziele in Zusammenhang mit den kognitiven Inhalten anzustreben. Die affektive Komponente der Interaktion liegt in der analogen Kommunikation begründet und stellt im Sinne von WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON die Ebene der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler dar. Die Gestaltung dieser Beziehung geschieht in zwischenmenschlichen Interaktionen ständig, und zwar gerade auch dann, wenn auf der Ebene der Inhalte alles andere als die Beziehung besprochen wird.

LITERATURVERZEICHNIS

Albert, E.: Emanzipation im Unterricht. Didaktik und Methodik einer Wirtschafts- und Gesellschaftslehre. Bad Homburg, Berlin, Zürich 1972.

Allen, D.W.; Ryan, K.A.: Microteaching. Weinheim, Basel 1972.

Amidon, E.J.; Flanders, N.A.: Interaction analysis as a feed back system. In: Amidon, E.J.; Hough, J.B. (eds): Interaction analysis: theory, research, and application. Reading/Mass. 1967.

Amidon, E.J.; Hunter, E.: Verbal interaction in the classroom: The verbal interaction category system. In: Amidon, E.J.; Hough, J.B. (eds): Interaction analysis: theory, research, and application. Reading/Mass. 1967. S 141-149.

Anderson, H.H.: Domination and social integration in the behavior of kindergarten children and teachers. Gen. Psychol. Monogr., 21, 1939. S 287-385.

Antons, K.: Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen 1973.

Argyle, C.: Soziale Interaktion. Köln 1972.

Aronfreed, J.: The problem of imitation. In: Lippitt, L.P.; Reese, H.W. (eds): Advances in child development and behavior. Vol IV, New York 1969.

Baacke, D.: Kommunikation zwischen Zwang und Freiheit. Ansätze einer pädagogischen Kommunikationstheorie. In: Glaser, H. (Hrsg): Kybernetikon. Neue Modelle der Information und Kommunikation. München 1971. S 38-86.

Bales, R.F.: Interaction process analysis. Addison-Wesley 195o.

Bandura, A.: Relationship of family patterns to child behavior disorders. Stanford/Cal. 196o.

Bandura, A.: Principles of behavior modification. London, New York 1969. (III)

Bandura, A.: Social learning theory of identificatory processes. In: Goslin, D.A. (ed): Handbook of socialisation theory and research. Chicago 1969.(II) S 213-262.

Bandura, A.: Analysis of modeling processes. In: Bandura, A. (ed): Psychological modeling. Conflicting theories. Chicago, New York 1971. S 1-62.

Bandura, A.; Huston, A.C.: Identification as a process of incidental learning. J. Abn.Soc.Psychol. 1961. S 311-318.

Bandura, A.; Jefferey, R.: The role of symbolic coding, cognitive organization and rehearsal in observational learning. Manuscr. Stanford/Cal. 1971.

Bandura, A.; Kupers, C.J.: Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. J. Abn. Soc. Psychol. 1964. S 1-9.

Bandura, A.; Ross, D.; Ross, S.A.: A comparative test of the status envy, social power, and secondary reinforcement theories of identificatory learning. J. Abn. Soc. Psychol. 1963. (I) S 527-534.

Bandura, A.; Ross, D.; Ross, S.A.: Vicarious reinforcement and imitative learning. J. Abn. Soc. Psychol. 1963. (II) S 6o1-6o7.

Bandura, A.; Walters, R.H.: Social learning and personality development. London, New York, Sydney, Toronto 1969. (I)

Beck, J.; Schmidt, L. (Hrsg): Schulreform oder der sogenannte Fortschritt. Frankfurt/M. 197o.

Benne, K.D.: Geschichte der Trainingsgruppe im Laboratorium. In: Bradford, L.P. et al.: Gruppentraining. Stuttgart 1972. S 95-145.

Benne, K.D.; Bradford, L.P.; Lippitt, R.: Die Laboratoriumsmethode. In: Bradford, L.P. et al.: Gruppentraining. Stuttgart 1972. S 35-67.

Berg, W.; Schiemann, H.: Eine Untersuchung zur Modellwirkung von Gruppentrainern im Bereich des Sprachverhaltens. unveröff. Diplomarbeit Münster 1974.

Berkowitz, L.: Aggression: A social psychological analysis. New York 1962.

Berndt, E.-B. et al.: Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Ein Lehrstück zur Bildungspolitik. Reinbek/Hamburg 1972.

Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München ^{5}1971.

Bloom, B.S. (ed): Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I. Cognitive domain. New York 1956.

Bommert, H.; Eschenröder, Ch.; Stauss, H.; Wegert, K.: Abriß der theoretischen Grundlagen des klientenzentrierten Konzeptes. unveröff. Manuskr. Münster 1973.

Bottenberg, E.H.: Emotionspsychologie. Ein Beitrag zur empirischen Dimensionierung emotionaler Vorgänge. München 1972.

Bradford, L.P.; Gibb, J.R.; Benne, K.D. (Hrsg): Gruppentraining. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode. Stuttgart 1972.

Bromme, R.; Schierenberg, M.; Hömberg, E.: Das sozialwissenschaftliche Grundstudium in der Psychologie. Paper. Münster 1974.

Bruner, J.S.: Über kognitive Entwicklung II. In: Bruner, J.S.; Olver, R.R.; Greenfield, P.M. et al.: Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart 1971. S 55-96.

Campell, J.P.; Dunette, M.D.: Effectiveness of t-group experiences in managerial training and development. In: Psychol. Bull. 1968, vol 7o, S 73 - 1o4.

Cartwright, D.; Zander, A.: Group dynamics. New York, Evanston, London 1968.

Chapple, E.D.: Quantitative analysis of complex organizational systems. Human Organization 1962, vol 21. S 67-87.

Cooper, C.L.: T-group training and self actualization. Psychol. Rep. 1971, vol 28. S 3o1-394.

Cooper, C.L.; Mangham, I.L.: T-groups. A survey of researchs. London 1971.

Dietrich, G.; Walter, H.: Grundbegriffe der psychologischen Fachsprache. München 197o.

Eck, F.: Das Gruppentraining. In: Hiebsch, H.; Vorwerg, M. (Hrsg): Sozialpsychologie im Sozialismus. Berlin 1965. S 161-175.

Ewert, O.: Gefühle und Stimmungen. In: Thomae, H. (Hrsg): Handbuch der Psychologie. Bd. II. Göttingen 1965. S 229-271.

Fengler, J.H.: Verhaltensmodifikation im gruppendynamischen Laboratorium. Diss. Bonn 1972.

Fittkau, B.: Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erzieher. Gruppendynamik 1972, 3. S 251-274.

Fittkau, B.; Müller, H.-M.; Schulz von Thun, F. (Hrsg): Kommunikations- und Verhaltenstraining. Stuttgart 1974.

Flanders, N.A.: Helping teachers change their behavior. Ann Arbor 1963.

Flanders, N.A.: Interaction models and critical teaching behaviors. In: Amidon, E.J.; Hough, J.B. (eds): Interaction analysis: theory, research, and application. Reading/Mass. 1967. S 36o-374.

Flanders, N.A.: Analyzing teaching behavior. Reading/Mass., Menlo Park/Cal., London, Don Mills/Ont. 197o.

Flanders, N.A.: Künftige Entwicklungen bei der Analyse der verbalen Kommunikation in der Klasse. Programmiertes Lernen 1971, 8. S 133-148.

Frank, H.: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Baden-Baden ^{2}1969.

Frech, H.-W.: Kontrollierte Beobachtung verbaler Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern. Ein Beitrag zur Reform der Praxiseinführung im Rahmen der Lehrerbildung. 24. Gemener Kongreß. Sozialisation und Erziehung. Bottrop 1972. S 2oo-236.

Friedrichs, F.: Methoden empirischer Sozialforschung. Hamburg 1973.

Fritz, J.: Emanzipatorische Gruppendynamik. Erkenntnistheoretische und methodologische Überlegungen. München 1974.

Genser, B.; Vopel, K.; Buttgereit, P.; Heinze, B.: Lernen in der Gruppe. Theorie und Praxis der themenzentrierten interaktionellen Methode. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik 25. Hamburg 1972.

Giere, W.: Gruppendynamik und politische Bildung. In: Horn, K. (Hrsg): Gruppendynamik und der subjektive Faktor. Frankfurt/M. 1972. S 378-393.

Glaser, H. (Hrsg): Kybernetikon. Neue Modelle der Information und Kommunikation. München 1971.

Golembiewski, R.T.; Blumberg, A. (ed): Sensitivity training and the laboratory approach. Itasca/Ill. 197o.

Gordon, C.W.: The role of the teacher in the social structure of the high school. J. Educ. Soc. 1955, 29. S 21-29.

Graumann, S.F.: Interaktion und Kommunikation. In: Graumann, S.F. (Hrsg): Handbuch der Psychologie. Bd 7,2. Göttingen 1972. S 11o9-1262.

Händle, Ch.: Unterrichtsprobleme von Lehrern. Gesamtschule 1974, 4. S 7-1o.

Hanke, B.; Mandl, H.; Prell, S.: Soziale Interaktion im Unterricht. Darstellung und Anwendung des Interaktionsanalyse-Systems von N.A. Flanders. München 1973.

Hardörfer, L.: Zur Grundkonzeption der Lehrerfortbildung in der augenblicklichen Situation. In: Informationen zur Lehrerfortbildung. Heft 1 1974 (herausgegeben v. Landesinstitut für Schulpädagogische Bildung, Düsseldorf). S 15-33.

Hebb, D.O.: Einführung in die moderne Psychologie. Weinheim, Berlin 1969.

Heimann,P.: Didaktik als Theorie und Lehre. Die Deutsche Schule, 1962.

Herrmann, Th.: Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen 1966.

Hetherington, E.M.: Developmental study of the effects of sex of the dominant parent on sex-role preference, identification, and imitation in children. J. Pers. Soc. Psychol. 1965, 2. S 188-194.

Heymann, D. von: Befreiung durch Bildung. In: Kadelbach, G. (Hrsg): Bildungsfragen der Gegenwart - Kritiken, Modelle, Alternativen. Frankfurt/M. 1974. S 228-233.

Hiebsch, H.; Vorwerg, M.: Sozialpsychologie im Sozialismus. Berlin 1965.

Hofstätter, P.R.; Wendt, D.: Quantitative Methoden der Psychologie. München ^{3}1967.

Holzkamp, K.: Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis. Psychol. Rundschau 197o, 21. S. 1-22.

Horn, K. (Hrsg): Gruppendynamik und der subjektive Faktor. Frankfurt/M. 1972.

Hüppauff, H.; Wolf-Hüppauff, E.: Gruppendynamische Laboratorien in der Lehrerfortbildung. Ein Erfahrungsbericht. unveröff. Manuskr. 1972.

Ingenkamp, K. (Hrsg): Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil I. Theoretische und methodologische Grundlegung. Weinheim, Berlin, Basel 197o.

Kob, J.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufes. KZfSS, Sonderheft 4: Soziologie der Schule, 1959. S 91-1o7.

Krech, D.; Crutchfield, R.S.; Livson, N.: Elements of psychology. New York 1969.

Lewin, K.; Lippitt, R.; White, R.K.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climates'. J. Soc. Psychol. 1939, 1o. S 271-299.

Lienert, G.A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim ^{3}1969.

McNemar, Qu.: Psychological statistics. New York, London 1962.

Metzger, W.: Warum Erziehung zur Erziehung? Vorgänge 1973, 3. S 17-25.

Mitscherlich, A.; Mitscherlich, M.: Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München 1969.

Mowrer, O.H.: Learning theory and personality dynamics. New York 195o.

Mowrer, O.H.: Learning theory and behavior. New York 196o(I).

Mowrer, O.H.: Learning theory and the symbolic process. New York 196o.(II)

Neuhäuser, A.: Pädagogik und Psychologie in der Schule. Vorgänge 1973, 3. S 26-38.

Ohm, Ch.: Ziellosigkeit als Ziel der Gruppendynamik. Argument 1973, 1-3. S 94-122.

Pawlik, K.: Dimensionen des Verhaltens. Eine Einführung in Methoden und Ergebnisse faktorenanalytischer Forschung. Bern, Stuttgart 1968.

Pearls, F.: Gestalttherapie in Aktion. Stuttgart 1974.

Piontkowski, U.: Interaktion und Wahrnehmung in Unterrichtsgruppen. Münster 1973.

Prior, H. (Hrsg): Gruppendynamik in der Seminararbeit. Reflexionen und Materialien aus einem Seminar. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Heft 11. Hamburg 197o.

Prose, F.: Gruppendynamisches Training für Lehrer an Gesamtschulen. In: Gruppendynamik 1972, 3. S 275-295.

Pschyrembel, W.: Klinisches Wörterbuch mit klinischen Syndromen. Neubearb. u. erweit. Aufl. Berlin 1969.

Rechtien, W.: Einstellungs- und Verhaltensänderung durch Kommunikation in der Gesprächspsychotherapie. Diss. Münster 1974.

Reinhard, S.: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Frankfurt/M. 1972.

Richter, H.E.: Lernziel Solidarität. Reinbek/Hamburg 1974.

Robinsohn, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied ^{4}1973.

Rogers, C.R.: Client-centered therapy. Boston 1951.

Rogers, C.R.: Counseling and psychotherapy. Newer concepts in practice. Boston, New York, Chicago, Dallas, Atlanta, San Francisco 1964.

Rogers, C.R.: Entwicklung der Persönlichkeit. München 1973.

Rogers, C.R.: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München 1974.

Rohr, Ch. (Hrsg): Verhaltensänderung. Psychologische Theorie der Veränderung menschlichen Verhaltens. München 1972.

Rohracher, H.: Einführung in die Psychologie. Wien ^{9}1965.

Roth, H. (Hrsg): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart 1971.

Sader, M.; Clemens-Lodde, B.; Keil-Specht, H.; Weingarten, A.: Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. München 197o.

Sader, M.; Schäuble, W.: Zielexplikation bei gruppendynamischen Veranstaltungen. Gruppendynamik 1972,4. S 423-428.

Sbandi, P.: Zur Entwicklung gruppendynamischer Laboratorien im deutschen Sprachraum. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 1971,1. S 1-16.

Schäuble, W.; Sieland, B.: Gruppendynamik im Schulbereich. Bericht des Arbeitskreises III d. 24. Gemener Kongresses. Bottrop 1972. S 186-198.

Schulz, W.: Die Schule als Gegenstand der Pädagogik. Die Deutsche Schule, 1964.

Schulz, W.; Teschner, W.P.; Voigt, J.: Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: Ingenkamp, K.; Parey, E. (Hrsg): Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil I. Weinheim, Berlin, Basel 197o. S 633-851.

Schwäbisch, L.; Siems, M.: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining. Reinbek/Hamburg 1974.

Seifert, M.: Nichtautoritäre Erziehung in der Schule. Der Lehrer zwischen Kindesinteresse und Elternerwartung. vorgänge 1973, 3. s 39-48.

Sève, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M. 1972.

Sheffield, F.D.: Theoretical considerations in the learning of complex sequential tasks from demonstration and practice. In: Lumsdaine, A.A. (ed): Student response in programmed instruction. Washington D.C. 1961.

Sieland, B.: Gruppendynamische Laboratorien und ihre empirische Kontrolle. Ein normatives Trainingsmodell und seine exemplarische Realisation. unveröff. Diss. Münster 1974.

Simon, A.; Boyer, E.G.: Technical tools for teaching. Philadelphia 1968.

Simon, A.; Boyer, E.G. (eds): Mirrors for behavior II. An anthology of observation instruments. Vol A and B. Philadelphia 197o.

Spitz, R.: Hospitalism. Psychoanal. Study of The Child New York 1945. S 53-74.

Tausch, R.: Gesprächspsychotherapie. Göttingen 197o.

Tausch, R.; Tausch, A.: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterrichtung. Göttingen, 6. erg. Auflage 1971.

Traxel, W.: Gefühl und Gefühlsausdruck. In: Meili, R.; Rohracher, H. (Hrsg): Lehrbuch der experimentellen Psychologie. Bern, Stuttgart 1963. S 215 ff.

Unger, J.: Curriculum - Auf dem Weg zu einem neuen Bildungssystem. In: Kadelbach, G. (Hrsg): Bildungsfragen der Gegenwart. Kritiken, Modelle, Alternativen. Frankfurt 1974. S 216-227.

Wagner, A.C.: Wie kann Verhalten trainiert werden - und soll es sein? Gesamtschule 1974, 4. S 11-15.

Watzlawick, P.; Beavin, J.; Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Paradoxien, Störungen. Bern, Stuttgart 1969.

Weber, M.: Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie. In: Solms, M. Graf zu (Hrsg): Schriften zur theoretischen Soziologie, zur Soziologie der Politik und Verfassung. Frankfurt/M. 1947. S 87-144.

Weick, K.E.: Systematic observational methods. In: Lindzey, G.; Aronson, E. (eds): Handbook of social Psychology. Vol 2. Reading/Mass. 1968.

Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre, Teil I: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim ^{8}1965.(I)

Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre, Teil II: Die didaktischen Voraussetzungen der Methode in der Schule. Weinheim ^{6}1965.(II)

Wolf, A.; Schwartz, E.K.: The psychoanalysis of groups: implications for education. Int. J. Soc. Psychiatry 1955, 1. S 9-17.

Wünsche, K.: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Köln 1973.

Young, P.Th.: Motivation and Emotion. A survey of the determinants of human and animal activity. New York, London 1961.

Zifreund, W.: Konzept für ein Training des Lehrerverhaltens mit Fernsehaufzeichnungen in Kleingruppenseminaren. Beiheft 1 zur Zeitschrift programmiertes lernen und programmierter unterricht. Bielefeld, Berlin 1966.

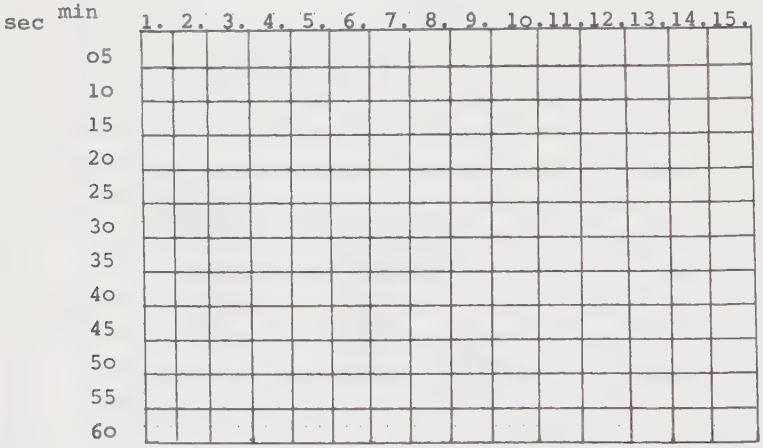
Zifreund, W.: Verlaufsdarstellung der Interaktionsanalyse als Instrument für unterrichtliches Verhaltenstraining und zur Präzisierung von Unterrichtsmethoden überhaupt. Programmiertes Lernen 1971,8.

Zimmer, J.: Zur Bedeutung der Humanwissenschaften für die Curriculum-Forschung und Entwicklung. In: Reform von Bildungsplänen. Sonderheft 5 des Rundgesprächs 1969.(I)

Zimmer, J.: Curriculum-Forschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne. didactica 1969.(II).

Die Protokollbögen sehen so aus, daß eine Spalte jeweils 12 Zahlen enthält, die genau eine Unterrichtsminute repräsentieren. Über eine Zeile gibt es 15 Spalten, so daß mit einem Beobachtungsblock 15 Unterrichtsminuten aufgenommen werden können.(1)

Code Nr.....



1) Das Beobachtungsschema von FLANDERS wurde nicht verwendet, weil es für die erweiterten Kategorien zu unübersichtlich ist und andererseits hier auch keine Sequenzanalyse intendiert ist.

Tabelle XI a: Individuelle Prozentwerte in den Kategorien

Vp 1

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	936	846	1168
Kategorie	%	%	%
1L	1.122	o.492	o.287
1S	o.337	o.492	o.86o
2	6.o61	3.567	o.955
2a	1.684	1.353	o.382
3	4.265	3.198	2.1o1
4	8.193	16.851	8.596
4a	o.224	2.46o	o.478
5	12.795	19.188	7.832
6	2.469	3.813	5.826
6a	2.132	2.o91	o.86o
6b	o.o	o.492	o.o96
7	o.224	o.369	o.191
7a	o.898	o.738	o.o96
7b	o.112	1.353	o.764
8	19.641	22.755	52.818
9	32.435	2.7o6	o.764
9a	o.224	o.o	7.163
1o	7.183	17.589	9.933
Lehreranteil	4o.516	56.458	29.322
Schüleranteil	52.3o1	25.461	6o.745
Störungen	7.183	17.589	9.933

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 2

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	864	1224	272
Kategorie	%	%	%
1L	o.118	o.o75	1.163
1S	o.355	o.972	5.426
2	4.492	4.637	3.1o1
2a	o.591	o.524	o.775
3	7.92o	9.723	3.1o1
4	12.o57	7.4o5	8.915
4a	o.o	o.15o	o.775
5	1o.165	18.923	23.643
6	1.o64	o.449	2.326
6a	6.383	5.61o	5.814
6b	o.o	o.o	o.o
7	o.o	o.o75	o.o
7a	o.591	o.o75	1.163
7b	o.o	o.o	o.o
8	11.939	19.372	1.163
9	39.oo7	21.616	22.868
9a	o.236	2.543	1.938
1o	5.o83	7.853	17.829
Lehreranteil	43.735	48.616	56.2o2
Schüleranteil	51.182	43.53o	25.969
Störungen	5.o83	7.853	17.829

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 3

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	944	9o4	18o8
Kategorie	%	%	%
1L	o.328	o.394	o.291
1S	o.219	o.394	o.349
2	5.355	3.388	7.674
2a	o.219	o.315	o.116
3	3.388	2.o49	2.733
4	1o.71o	9.614	9.826
4a	o.219	o.158	o.349
5	19.o16	14.263	11.628
6	4.372	4.571	6.8o2
6a	5.9o2	5.2o1	4.942
6b	o.o	o.o79	o.116
7	o.874	o.867	2.384
7a	o.328	1.o24	o.349
7b	o.o	o.o79	o.o58
8	25.137	2o.o16	23.779
9	1o.164	24.586	1o.64o
9a	o.o	o.o	o.o58
1o	13.77o	13.oo2	17.9o7
Lehreranteil	5o.929	42.396	47.616
Schüleranteil	35.3o1	44.6o2	34.477
Störungen	13.77o	13.oo2	17.9o7

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 4

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	1o96	9o4	432
Kategorie	%	%	%
1L	o.o	o.115	2.1o3
1S	o.194	1.o36	1.168
2	1.938	6.674	2.336
2a	o.872	1.381	1.168
3	3.391	7.365	5.374
4	5.911	1o.o12	6.3o8
4a	o.678	o.345	o.7o1
5	14.632	23.7o5	26.869
6	3.488	1.496	4.439
6a	8.721	9.2o6	1.636
6b	o.291	o.o	o.o
7	o.194	o.345	o.o
7a	o.775	o.921	o.467
7b	o.194	o.115	o.o
8	2o.252	1.496	1o.748
9	5.523	2o.829	26.168
9a	1.26o	o.o	o.o
1o	31.686	14.96o	1o.514
Lehreranteil	41.279	62.716	52.57o
Schüleranteil	27.o35	22.325	36.916
Störungen	31.686	14.96o	1o.514

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 5

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	392	944	352
Kategorie	%	%	%
1L	o.785	o.o	1.475
1S	2.o94	o.215	o.885
2	4.45o	2.363	3.54o
2a	2.618	o.322	1.18o
3	6.545	4.834	1.18o
4	7.o68	5.371	8.555
4a	o.785	o.644	o.59o
5	3o.1o5	37.594	41.593
6	2.88o	o.1o7	2.655
6a	2.356	4.4o4	3.245
6b	o.262	o.o	o.o
7	o.262	o.322	2.o65
7a	1.3o9	o.322	o.59o
7b	2.618	o.o	o.o
8	8.115	2.793	6.785
9	21.728	14.o71	18.289
9a	o.o	o.o	o.o
1o	6.o21	26.638	7.375
Lehreranteil	64.136	56.498	67.552
Schüleranteil	29.843	16.864	25.o74
Störungen	6.o21	26.638	7.375

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 6

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	1o96	1o64	896
Kategorie	%	%	%
1L	o.197	o.199	o.583
1S	o.o	o.o99	o.467
2	1.479	3.777	2.45o
2a	o.394	o.596	o.233
3	3.o57	o.895	o.817
4	8.876	1o.139	19.6o3
4a	o.o	o.696	o.933
5	39.152	15.3o8	26.721
6	4.241	2.883	3.151
6a	o.o	5.964	o.117
6b	o.o	o.o	o.o
7	o.69o	o.696	o.o
7a	o.197	o.497	o.o
7b	o.o	o.o	o.o
8	16.272	18.39o	23.571
9	2.761	o.o99	o.583
9a	o.o	o.o	o.o
1o	22.682	39.761	2o.77o
Lehreranteil	58.284	41.749	55.o76
Schüleranteil	19.o34	18.489	24.154
Störungen	22.682	39.761	2o.77o

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 7

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	64o	1416	432
Kategorie	%	%	%
1L	o.487	o.146	o.498
1S	1.623	o.o	o.498
2	4.o58	3.947	5.473
2a	o.649	o.o73	o.498
3	4.221	3.289	1.99o
4	8.766	5.775	4.229
4a	o.325	o.o	o.o
5	1o.714	23.538	39.8o1
6	2.11o	1.316	7.214
6a	2.597	5.336	o.746
6b	o.325	1.o23	o.o
7	1.461	o.8o4	o.498
7a	o.649	o.146	2.239
7b	o.974	o.o	o.o
8	13.961	4.o94	7.96o
9	39.61o	11.915	6.468
9a	o.325	o.o	o.o
1o	7.143	38.596	21.891
Lehreranteil	38.961	45.395	63.682
Schüleranteil	53.896	16.oo9	14.428
Störungen	7.143	38.596	21.891

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 8

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	1728	392	1016
Kategorie	%	%	%
1L	0.322	0.677	0.530
1S	0.193	0.451	0.954
2	7.221	0.677	1.591
2a	0.322	0.0	0.848
3	3.159	6.321	8.802
4	7.672	4.740	4.984
4a	0.387	0.0	0.424
5	28.111	48.758	24.496
6	3.804	1.580	4.560
6a	7.737	3.612	1.485
6b	0.129	0.226	0.0
7	0.645	0.226	0.212
7a	0.838	0.226	0.106
7b	0.0	0.0	0.0
8	9.607	0.0	10.286
9	2.772	11.061	32.238
9a	0.0	0.0	0.0
10	27.079	21.445	8.484
Lehreranteil	60.542	67.494	48.993
Schüleranteil	12.379	11.061	42.524
Störungen	27.079	21.445	8.484

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 9

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	984	784	936
Kategorie	%	%	%
1L	o.o	o.o	o.339
1S	o.o	o.o	o.9o4
2	6.765	6.864	2.486
2a	o.1o6	o.269	o.565
3	4.228	3.499	3.729
4	9.831	15.o74	8.362
4a	o.211	o.269	1.13o
5	17.23o	15.747	21.469
6	3.7oo	2.153	7.91o
6a	2.22o	2.o19	2.o34
6b	o.o	o.269	o.339
7	o.846	2.o19	o.339
7a	o.1o6	o.135	1.13o
7b	o.o	o.o	o.113
8	13.953	18.439	24.o68
9	17.865	25.o34	7.797
9a	o.o	o.o	4.972
1o	22.939	8.21o	12.316
Lehreranteil	45.243	48.318	5o.847
Schüleranteil	31.818	43.472	36.836
Störungen	22.939	8.21o	12.316

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 11

	Phase I	Phase II	PHase III
Zahl der Einheiten	1536	11o4	1176
Kategorie	%	%	%
1L	o.o7o	o.o96	o.295
1S	o.o	o.o	o.197
2	5.15o	2.483	3.638
2a	o.487	o.955	1.377
3	3.897	4.394	2.o65
4	12,317	6.877	16.o28
4a	o.o7o	o.o	o.787
5	27.oo1	14.7o9	42.675
6	2.o88	2.483	2.852
6a	5.o1o	3.534	o.885
6b	o.o	o.o	o.o
7	o.418	o.478	1.475
7a	o.139	o.478	o.393
7b	o.o	o.o	o.o
8	18.163	4o.497	15.634
9	8.281	11.939	4.523
9a	o.o	o.o	o.59o
1o	16.91o	11.o79	6.588
Lehreranteil	56.646	36.485	72.665
Schüleranteil	26.444	52.436	2o.747
Störungen	16.91o	11.o79	6.588

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 12

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	1136	944	1176
Kategorie	%	%	%
1L	o.o	o.111	o.368
1S	o.185	o.111	o.644
2	4.352	6.689	5.o6o
2a	o.278	o.78o	1.472
3	4.444	4.794	3.o36
4	1o.926	1o.925	1o.396
4a	o.463	o.111	o.92o
5	14.o74	12.821	6.992
6	2.963	o.o	7.o84
6a	3.333	6.o2o	3.496
6b	o.o	o.o	o.184
7	o.37o	o.o	2.484
7a	o.278	o.111	1.748
7b	o.o	o.o	o.184
8	23.o56	19.175	15.455
9	1o.926	35.117	21.8o3
9a	o.o	o.o	3.68o
1o	24.352	3.233	14.995
Lehreranteil	41.667	42.475	44.o66
Schüleranteil	33.981	54.292	4o.938
Störungen	24.352	3.233	14.995

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 14

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	7o4	1496	664
Kategorie	%	%	%
1L	o.o	o.o	o.o
1S	o.448	o.o	o.159
2	7.91o	8.511	8.134
2a	o.299	o.48o	o.638
3	o.896	1.99o	o.797
4	8.5o7	12.766	12.919
4a	o.149	o.2o6	o.638
5	9.7o1	17.o9o	19.936
6	15.672	3.912	16.9o6
6a	o.746	4.461	o.797
6b	o.299	o.o69	o.o
7	1.94o	1.99o	4.147
7a	2.687	o.o69	o.159
7b	1.o45	o.o	o.319
8	36.567	29.856	17.225
9	o.597	1.o98	1.914
9a	o.o	o.o	o.o
1o	12.537	17.5o2	15.311
Lehreranteil	5o.298	51.544	65.55o
Schüleranteil	37.164	3o.954	19.139
Störungen	12.537	17.5o2	15.311

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 16

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	352	- (1)	472
Kategorie	%	%	%
1L	1.282	o.o	o.899
1S	4.8o8	o.o	o.899
2	2.564	o.o	o.899
2a	o.962	o.o	1.259
3	5.128	o.o	2.878
4	8.o13	o.o	3.597
4a	o.o	o.o	o.54o
5	9.615	o.o	25.54o
6	7.372	o.o	8.273
6a	6.731	o.o	o.899
6b	o.o	o.o	o.o
7	o.962	o.o	o.o
7a	3.526	o.o	o.18o
7b	o.962	o.o	o.o
8	5.449	o.o	8.453
9	18.91o	o.o	1o.o72
9a	o.o	o.o	o.o
1o	23.718	o.o	35.611
Lehreranteil	51.923	o.o	45.863
Schüleranteil	24.359	o.o	18.525
Störungen	23.718	o.o	35.611

1) Die Aufnahmen der Phase II konnten nicht ausgewertet werden.

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 17

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	1288	1568	472
Kategorie	%	%	%
1L	o.171	o.o	o.68o
1S	o.171	o.272	1.587
2	5.29o	9.579	2.o41
2a	o.939	o.883	o.454
3	5.29o	6.726	4.989
4	16.894	13.655	11.565
4a	o.o	o.272	1.361
5	19.795	16.78o	9.o7o
6	7.935	o.272	1.134
6a	o.427	3.533	o.9o7
6b	o.o	o.o	o.o
7	o.427	o.476	o.o
7a	o.768	o.679	o.454
7b	o.o	o.o	o.o
8	21.416	5.231	6.8o3
9	4.352	36.oo5	53.741
9a	o.o85	o.476	o.o
1o	16.o41	5.163	5.215
Lehreranteil	58.1o6	53.125	34.24o
Schüleranteil	25.853	41.712	6o.544
Störungen	16.o41	5.163	5.215

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 18

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	1608	904	944
Kategorie	%	%	%
1L	0.262	0.474	0.219
1S	0.196	0.355	0.548
2	4.450	3.081	4.605
2a	1.505	0.474	1.096
3	3.141	0.948	1.864
4	11.387	8.886	15.241
4a	0.851	0.592	0.329
5	19.961	17.536	41.447
6	5.105	4.028	5.263
6a	4.058	3.555	2.083
6b	0.196	0.355	0.0
7	1.113	1.066	0.987
7a	0.524	0.0	0.548
7b	0.262	0.237	0.0
8	12.304	10.664	16.667
9	8.770	1.422	0.877
9a	0.458	0.0	0.329
10	25.458	46.372	7.895
Lehreranteil	53.010	41.588	74.232
Schüleranteil	21.531	12.085	17.873
Störungen	25.458	46.327	7.895

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 19

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	1808	846	842
Kategorie	%	%	%
1L	0.631	0.355	0.936
1S	0.804	1.300	1.471
2	4.018	8.865	7.086
2a	0.459	2.009	1.203
3	5.166	7.801	2.941
4	12.170	12.648	14.572
4a	0.172	0.118	0.535
5	22.675	17.139	24.332
6	2.181	1.537	8.556
6a	0.804	3.546	1.070
6b	0.115	0.0	0.267
7	0.459	1.064	3.209
7a	2.009	0.827	0.802
7b	0.287	0.0	1.604
8	15.270	3.428	10.695
9	25.718	37.234	17.914
9a	0.0	0.355	0.267
10	7.003	1.655	2.540
Lehreranteil	51.952	57.210	68.583
Schüleranteil	40.987	41.017	28.877
Störungen	7.003	1.655	2.540

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 2o

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	842	944	312
Kategorie	%	%	%
1L	o.135	o.o	o.362
1S	o.4o4	o.o	o.725
2	2.561	3.78o	3.623
2a	o.135	o.115	o.725
3	2.965	4.467	2.899
4	3.9o8	3.551	3.986
4a	3.27o	o.o	o.362
5	21.833	1o.424	8.333
6	3.774	o.458	8.333
6a	1.213	6.644	2.536
6b	o.27o	o.o	o.o
7	1.348	1.718	o.725
7a	o.4o4	o.344	1.812
7b	o.943	o.o	1.449
8	5.66o	17.984	15.58o
9	45.553	11.798	23.913
9a	o.o	o.o	o.o
1o	8.625	38.717	24.638
Lehreranteil	4o.162	31.5o1	35.87o
Schüleranteil	51.213	29.782	39.493
Störungen	8.625	38.717	24.638

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 21

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	944	1104	1376
Kategorie	%	%	%
1L	0.110	0.0	1.018
1S	0.0	0.382	1.018
2	4.309	3.247	4.150
2a	0.884	0.573	0.783
3	1.989	3.152	4.150
4	10.829	6.590	14.330
4a	0.221	0.573	0.861
5	21.326	22.159	17.619
6	5.083	2.770	6.421
6a	1.547	2.388	3.132
6b	0.110	0.0	0.078
7	1.105	1.528	2.349
7a	0.331	0.478	0.548
7b	0.0	0.0	0.078
8	25.635	29.513	19.969
9	2.320	10.411	9.005
9a	0.0	0.0	0.0
10	24.199	16.237	14.487
Lehreranteil	47.845	43.840	56.539
Schüleranteil	27.956	39.924	28.974
Störungen	24.199	16.237	14.487

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 22

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	184o	984	- (1)
Kategorie	%	%	%
1L	o.o	o.o	o.o
1S	o.335	o.838	o.o
2	5.689	3.351	o.o
2a	1.o71	1.675	o.o
3	3.o12	3.141	o.o
4	8.o99	1o.89o	o.o
4a	o.4o2	o.942	o.o
5	23.159	21.361	o.o
6	7.497	7.958	o.o
6a	4.o16	4.712	o.o
6b	o.o	o.o	o.o
7	1.272	1.466	o.o
7a	1.4o6	o.838	o.o
7b	o.2o1	o.o	o.o
8	31.258	9.738	o.o
9	5.957	8.482	o.o
9a	o.134	o.o	o.o
1o	6.426	24.6o7	o.o
Lehreranteil	56.158	57.173	o.o
Schüleranteil	37.349	18.22o	o.o
Störungen	6.426	24.6o7	o.o

1) Der Unterricht dieses Lehrers fiel in der vorgesehenen Aufnahmestunde - und in allen weiteren bis zum Beginn der Sommerferien - aus. vgl. Tabelle IX.

Tabelle XI a, Fortsetzung

Vp 23

	Phase I	Phase II	Phase III
Zahl der Einheiten	744	1o24	9o4
Kategorie	%	%	%
1L	o.722	o.3o5	o.471
1S	o.o	o.3o5	o.o
2	3.752	2.442	2.ooo
2a	o.144	o.712	o.118
3	3.752	2.238	o.588
4	5.772	3.o52	2.353
4a	1.154	o.1o2	o.941
5	27.7o6	4o.692	5o.471
6	o.866	o.o	o.588
6a	o.866	2.543	o.118
6b	o.o	o.o	o.o
7	o.866	o.2o3	o.118
7a	o.433	o.4o7	o.o
7b	o.144	o.o	o.o
8	12.843	4.273	8.ooo
9	3o.o14	34.995	26.941
9a	1.154	o.3o5	o.o
1o	9.812	7.426	7.294
Lehreranteil	46.176	53.oo1	57.765
Schüleranteil	44.o12	39.573	34.941
Störungen	9.812	7.426	7.294

L e b e n s l a u f

Am 3. Dezember 1948 wurde ich als zweites Kind des Kaufmannes Helmut Schäuble und seiner Ehefrau Elsa, geb. Kriegsmann, in Oldenburg geboren.
Nach dem Besuch der Volksschule (1955 - 1959) und des Gymnasiums (ab 1959) in Oldenburg verbrachte ich von August 1965 bis August 1966 ein Jahr an einer amerikanischen High School als Austauschschülerin. Im Juni 1967 machte ich an der Cäcilienschule in Oldenburg das Abitur.

Das Studium der Psychologie begann ich im WS 1967/68 an der Universität in Göttingen. Wegen der breiteren Ausrichtung in meinen Interessensschwerpunkten, der Sozial- und Klinischen Psychologie, wechselte ich zum WS 1968/69 zur Universität in Münster. In der Zeit nach dem Vordiplom (Mai 197o) bis zur Diplomprüfung (Oktober 1971) hatte ich eine studentische Hilfskraftstelle bei Prof. Dr. M. Sader.

Nach der Diplomprüfung begann ich mit der Dissertation. Nebenamtlich arbeitete ich im Klinischen Bereich und begann auch mit der praktischen Durchführung von Interaktionstrainings. An der Universiät nahm ich während dieser Zeit mehrere Lehraufträge wahr.

Seit dem 1. Juli 1974 bin ich wissenschaftliche Angestellte am Psychologischen Institut der Universität Münster.

Münster, im Januar 1975 Wolfgang Schäuble